Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon

85-2031/

# La garderie

## une expérience de vie pour l'enfant

Le contenu de cette publication a été réalisé
par l'**Office des services de garde à l'enfance**
Direction **Recherche et information**

et

Raquel Betsalel-Presser, Ph. D. (Sciences de l'éducation, U. de Montréal)
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Denise Garon, Ph. D. (Sciences de l'éducation, U. Laval)
Professeure en techniques de services
de garde d'enfants
Cégep Sainte-Foy

**Photographies:**
Ministère des Communications du Québec
Office des services de garde à l'enfance

Cette édition a été produite
par la Direction générale
des publications gouvernementales
du ministère des Communications

Dépôt légal — 4e trimestre 1984
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-551-08972-7
ISBN 2-551-08971-9 (série)

© Gouvernement du Québec

# La garderie, une expérience de vie pour l'enfant

Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon

**Collection**
**Ressources**
**et petite enfance**

## VOLET 1

L'âge
de la recherche
de l'identification
**de 1 mois à 24 mois**

Québec

# Avant-propos

L'Office des services de garde à l'enfance, organisme chargé par la loi sur les services de garde à l'enfance de veiller à ce que soient assurés des services de garde à l'enfance de qualité, se doit d'offrir un soutien technique et professionnel aux organismes et personnes oeuvrant dans ces services.

Dans cet esprit et devant la popularité de l'édition de rodage de « La garderie une expérience de vie pour l'enfant » publiée en 1976, l'Office proposait aux auteures de revoir le contenu et de l'actualiser en vue d'éditer à nouveau le document. Avec la collaboration de la Direction générale des publications gouvernementales (ministère des Communications du Québec), cette réédition était l'occasion de donner à ces ouvrages de référence un format plus pratique à consulter.

Maintenant en trois volets, « La garderie, une expérience de vie pour l'enfant » est publiée dans la collection « Ressources et petite enfance » à laquelle viendront s'ajouter d'autres ouvrages se voulant des outils et des instruments de travail à l'intention de toutes les personnes concernées par le développement des enfants de moins de six ans.

Nous tenons à remercier chaleureusement les auteures, Denise Garon et Raquel Betsalel-Presser, pour le sérieux et la compétence dont elles ont fait preuve dans la révision et l'actualisation de cette nouvelle édition. Denise Trudel, agente d'information à l'Office, les a accompagnées en leur apportant un soutien technique dans cette longue démarche qui nous conduit aujourd'hui à la publication de cet ouvrage.

Ces publications sont un témoignage concret de la collaboration entre les divers intervenants des milieux de l'éducation, de la recherche et l'Office des services de garde à l'enfance.

Nous osons croire que « La garderie une expérience de vie pour l'enfant » s'avérera un outil efficace pour tous ceux et celles qui, oeuvrant auprès des jeunes enfants, sont soucieux de leur offrir un cadre de vie pleinement adapté à leurs besoins.

**Renée Spain,** directrice
Recherche et information
Office des services de garde à l'enfance

# Table des matières

**Présentation générale des trois volets**


| | Page |
|---|---|
| **Introduction** | 3 |
| **Objectifs généraux** | 4 |
| **Structure des trois volets** | 5 |
| **Aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six mois** | 11 |
| • Les caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire | 11 |
| • Le développement sensorimoteur | 12 |
| • Le développement socio-affectif | 17 |
| • Le développement du langage verbal | 18 |
| • Les activités physiologiques | 20 |


# Volet I

## Âge de la recherche de l'identification


| | |
|---|---|
| **Le portrait de l'enfant de un à vingt-quatre mois** | 25 |
| **La banque des ressources** | 26 |
| *Portrait de l'enfant de un à six mois* | 26 |
| • Le développement sensorimoteur | 29 |
| • Le développement socio-affectif | 37 |
| • Le développement du langage verbal | 43 |
| *Portrait de l'enfant de sept à douze mois* | 44 |
| • Le développement sensorimoteur | 49 |
| • Le développement socio-affectif | 57 |
| • Le développement du langage verbal | 61 |
| *Portrait de l'enfant de treize à dix-huit mois* | 63 |
| • Le développement sensorimoteur | 67 |
| • Le développement socio-affectif | 74 |
| • Le développement du langage verbal | 77 |
| *Portrait de l'enfant de dix-neuf à vingt-quatre mois* | 79 |
| • Le développement sensorimoteur | 83 |
| • Le développement socio-affectif | 91 |
| • Le développement du langage verbal | 93 |

Page

*Les activités physiologiques de un à vingt-quatre mois* ..... 97
- Alimentation ..... 97
- Hygiène et élimination ..... 102
- Repos-sommeil ..... 107

**Éléments de réflexion pour l'éducateur** ..... 110
- Évaluation personnelle ..... 110
- Observation de l'enfant ..... 110
- Interaction professionnelle ..... 111

**Résumé** ..... 112
**Conclusion** ..... 113
**Références** ..... 114
**Lectures recommandées** ..... 117
**Liste des publications de l'Office des services de garde à l'enfance** . 118
**Ressources pour la petite enfance** ..... 120

## Liste des tableaux

# Volet I


| | | Page |
|---|---|---|
| **Tableau I** | Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans | 16 |
| **Tableau II** | Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans | 19 |
| **Tableau III** | Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans | 21 |
| **Tableau IV** | Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à six ans | 23 |
| **Tableau V** | Synthèse du développement de l'enfant de un à six mois | 27 |
| **Tableau VI** | Synthèse du développement de l'enfant de sept à douze mois | 45 |
| **Tableau VII** | Synthèse du développement de l'enfant de treize à dix-huit mois | 64 |
| **Tableau VIII** | Synthèse du développement de l'enfant de dix-neuf à vingt-quatre mois | 80 |

# Introduction

Depuis la première édition de rodage de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* (1976)[1], des événements importants en matière de services de garde ont marqué l'évolution des ressources destinées à la petite enfance au Québec. Sans doute, le point tournant de l'histoire de ces services est lié au rapport du Comité interministériel sur les services d'accueil à la petite enfance (1978), suivi en 1979 de la loi 77, qui institue l'Office des services de garde à l'enfance. En 1980, cet organisme devient responsable d'appliquer la loi et de promouvoir cinq catégories de services de garde[2], c'est-à-dire le service de garde en garderie de jour, le service de garde en milieu familial, le service de garde en milieu scolaire, la halte-garderie et le jardin d'enfants. Une telle variété de services de garde possibles représente une richesse autour des ressources disponibles à long terme. Chacune d'elle ayant été conçue en vue de répondre aux demandes, aux priorités et aux besoins des familles à l'égard de leur enfant, cette variété témoigne d'un souci de pluralisme offrant un certain choix en fonction du type de support recherché par les parents. Ainsi, les familles qui réclament un service de garde pendant toute la journée peuvent faire appel à la garderie ou au service de garde en milieu familial en tenant compte, d'une part, des valeurs qu'elles privilégient et, d'autre part, de l'existence de ces services dans leurs quartiers ou dans leurs milieux de travail. De plus, le jardin d'enfants et la halte-garderie, suivant leur philosophie spécifique, offrent un programme plus court (généralement 2 à 3 heures par jour pour le premier, et à une fréquence et une durée intermittente pour le deuxième).

En conséquence, la présente version révisée et actualisée de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* tient à maintenir son but premier, c'est-à-dire celui d'offrir un instrument de travail permettant de mieux adapter les interventions auprès des jeunes enfants. Dans le même sens, la nouvelle version se propose de rejoindre toutes les personnes concernées par la qualité du développement des moins de 6 ans, que ce soit dans une situation régulière ou occassionnelle de vie collective ou dans une relation individuelle avec un enfant de cet âge.

Cette série peut constituer, dans un sens large, une ressource pour des personnes impliquées dans des milieux hospitaliers, des cliniques, des classes maternelles, des terrains de jeu, des programmes récréatifs, et dans des programmes de formation et de perfectionnement du personnel destiné à la petite enfance. Somme toute, **c'est l'enfant d'âge préscolaire qui est le pivot de ce document, quelle que soit la nature du programme fréquenté**.

De plus, cette nouvelle version offre aux responsables de la formation et du perfectionnement des éducateurs[3] en service de garde l'occasion de mieux définir les multiples concepts issus des recherches portant sur le développement psychomoteur et social de l'enfant et de les appliquer tout en tenant compte du contexte particulier dans lequel ils travaillent.

---

1. Nicole Ouimet-Malo, du ministère des Affaires sociales, a participé à la rédaction de cette édition.
2. En septembre 1983, les articles 5 et 6 de la Loi sur les services de garde à l'enfance portant sur les haltes-garderies et les jardins d'enfants ne sont pas encore en vigueur.
3. Afin de simplifier la lecture de ce texte, le terme éducateur sera utilisé, qu'il s'agisse d'une éducatrice ou d'un éducateur, et ce, quel que soit son statut professionnel.

Plusieurs réalisations québécoises et étrangères ont contribué, depuis 1976, à améliorer la qualité des services offerts à la petite enfance ; des publications concernant la situation des garderies au Québec, des guides portant sur des aspects de la santé et sur la vie de groupe en garderie ont aidé le personnel et les usagers des services de garde à être plus conscients des caractéristiques de ce milieu de vie. Il faut souligner également qu'une plus grande quantité de livres et de périodiques en langue française touchant ce domaine devient accessible au personnel et aux parents, et leur permet de mieux se renseigner. La démarche entreprise s'inscrit donc dans un courant de réflexion et d'application résolument actuel.

## Objectifs généraux

Cette mise à jour de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* veut rejoindre un grand public par le biais d'une documentation vaste et complexe concernant la petite enfance. Bien qu'il ne soit pas question de procéder à une analyse exhaustive des publications, les données issues des études les plus récentes seront synthétisées et intégrées suivant un esprit analogue à celui de la première version. En définitive, il s'agit de compléter les connaissances de l'univers de l'enfance et d'aborder des éléments de réflexion sur les changements vécus par les adultes, lorsqu'ils se trouvent dans un processus de développement professionnel.

En outre, cette nouvelle version se propose de favoriser l'auto-analyse, la réflexion, l'interaction et l'auto-évaluation du lecteur dans une perspective de croissance personnelle et professionnelle. En effet, les éducateurs en garderie ont maintenant suffisamment de recul et d'expérience pour mener une réflexion susceptible de les amener vers une analyse de leurs interventions pédagogiques. Dans le même sens, bien souvent des éducateurs recherchent un support auprès de leurs collègues, ou bien ils se tournent vers d'autres ressources dans le milieu. Cette série espère donc déclencher chez les éducateurs de la petite enfance une démarche de réflexion, à partir du contenu présenté et à l'aide de références incluses.

De plus, ce document peut être utilisé dans le but d'améliorer le niveau de communication entre les différents intervenants de la petite enfance ; grâce à une ressource commune, éducateurs et parents pourraient maintenir un esprit complémentaire à partir d'interactions quotidiennes avec le jeune enfant, de manière à favoriser le dialogue entre eux ainsi qu'une continuité entre les deux milieux de croissance.

En résumé, cet instrument de travail cherche à orienter les adultes engagés dans une situation éducative auprès de l'enfant d'âge préscolaire afin d'assumer les objectifs suivants :

- Assurer à l'enfant des expériences positives sur les plans physique, psychologique et social ; compte tenu de l'âge de l'enfant et du temps passé à la garderie, la qualité des services offerts est de première importance.
- Aider à situer l'enfant dans l'ensemble de son développement par rapport aux autres enfants.

- Aider à définir les éléments d'organisation d'une garderie par rapport aux besoins des enfants qui la fréquentent.

- Amener l'adulte à tirer profit des situations quotidiennes de façon à les rendre significatives pour tous les enfants et à développer leur autonomie et leur esprit créateur.

- Concilier les valeurs éducatives préconisées dans la famille et à la garderie.

- Établir une continuité dans la qualité des services entre la garderie et l'école.

## Structure des trois volets

Selon les remarques présentées par certains lecteurs de l'édition du rodage, le format en deux tomes de l'édition originale s'avérait difficile à manipuler. Une nouvelle présentation a donc été conçue dans le but de favoriser la lecture selon les niveaux d'âge recherchés par le lecteur. C'est ainsi que l'idée d'une série de trois volets directement interreliés a été retenue. Chaque volet est regroupé à partir de caractéristiques propres à l'évolution de l'enfance :

- *l'âge de la recherche de l'identification* : **de un à vingt-quatre mois**, subdivisé en 4 sous-catégories : de un à six mois, de sept à douze mois, de treize à dix-huit mois, et de dix-neuf à vingt-quatre mois ;

- *l'âge de la démarche vers l'autonomie* : **de deux à quatre ans**, subdivisé en 3 sous-catégories : de deux à deux ans et demi, de deux ans et demi à trois ans, et de trois à quatre ans ;

- *l'âge de la conquête de l'initiative* : **de quatre à six ans**, subdivisé en 2 sous-catégories : de quatre à cinq ans et de cinq à six ans[4].

Ces catégories d'âge ne sont évidemment pas rigides. Elles regroupent les grands événements du développement de l'enfant et sont tributaires du processus de maturation qui s'opère de façon relativement universelle chez tous les enfants, mais à des rythmes différents. Elles doivent donc être considérées comme des points de repère. Pour chaque catégorie d'âge, les aspects suivants ont été retenus :

- le développement sensorimoteur ;
- le développement socio-affectif ;
- le développement du langage verbal ;
- les activités physiologiques.

Il devient donc essentiel de tenir compte, à la fois, de l'ensemble de la catégorie d'âge qui intéresse le lecteur et des sous-catégories de niveaux d'âge précédant ou suivant ledit niveau. Ces aspects du développement n'ont qu'une fonction d'organisation pour fins d'étude, mais ils sont toujours considérés comme intimement interreliés à l'ensemble du développement. À titre d'exemple, lorsque sur le plan

4. Il convient de souligner, cependant, qu'une attention particulière devrait être accordée dans un prochain document à la catégorie de cinq à six ans car il s'agit d'enfants qui sont souvent accueillis simultanément par une double organisation institutionnelle susceptible de rendre l'approche éducative relativement ambiguë et complexe, c'est-à-dire la maternelle et la garderie.

moteur l'enfant effectue un nouveau mouvement, c'est toute sa personne, et éventuellement son entourage, qui s'en ressentira ; l'enfant éprouvera le sentiment « d'avoir atteint un nouveau jalon dans la croissance » par les nouvelles possibilités d'autonomie que le mouvement en question met à sa portée et il peut utiliser cette nouvelle capacité d'entrer en relation avec les autres. Il est donc très important de préserver constamment cette interrelation entre chaque aspect du développement. C'est ainsi que chacun des volets présente systématiquement une démarche théorique et une démarche pratique, propre au niveau d'âge traité, même si celles-ci ne sont pas identifiées en tant que telles.

Dans un premier temps, **les aspects généraux du développement de l'enfant** familiarisent le lecteur avec les caractéristiques sensorimotrices, socio-affectives, langagières et les activités physiologiques qui marquent le développement de l'enfant de **un mois à six ans**.

Cette vue d'ensemble du développement de l'enfant d'âge préscolaire conduit, par la suite, au contenu de chaque volet selon la catégorie d'âge traitée. Ainsi, chacun des trois volets présente le portrait de l'enfant et la banque de ressources appropriées à l'âge.

**Le portrait de l'enfant** trace un profil sommaire du développement selon l'âge spécifique traité dans un volet en particulier (ex. : portrait de l'enfant de deux à quatre ans, l'âge de la démarche vers l'autonomie).

Suivant ce portrait, la **banque de ressources** développe en détail les sous-catégories d'âge en question.

En premier lieu, cette banque de ressources présente un tableau synthèse d'un aspect précis du développement selon la sous-catégorie d'âge respective (ex. : développement sensorimoteur de l'enfant de quatre à cinq ans).

Le tableau synthèse est composé d'énoncés théoriques qui ont été empruntés à diverses études scientifiques[4]. Ils précisent les principales caractéristiques identifiées dans chaque portrait de l'enfant. De plus, ces énoncés théoriques constituent la base de toutes les démarches pratiques qui les suivent. Toutefois, il est très important d'insister sur le fait que les synthèses et les énoncés théoriques doivent servir avant tout de points de repère destinés à mieux comprendre les comportements des enfants et à les situer dans leur processus individuel de maturation. **Il ne faudra donc jamais les utiliser comme grille d'évaluation**. Si des enfants présentent des difficultés particulières, il faut consulter des spécialistes qui les évalueront à l'aide d'instruments précis dont ils connaissent la valeur et la portée.

Par ailleurs, la démarche pratique, qui est présentée sous forme de **situations**, **attitudes** et **organisation matérielle**, constitue une sorte d'intégration des fondements inhérents d'un programme de garderie ; en d'autres termes, elles correspondent à l'ensemble indissociable des dimensions humaines, pédagogiques et environnementales proprement dites. Bref, la banque de ressources suivra toujours la séquence suivante :

---

4. Voir références et lectures recommandées à la fin du volet.

- tableau synthèse ;
- âge ;
- aspect du développement ;
- énoncé théorique ;
- situations ;
- attitudes ;
- organisation matérielle.

Afin d'établir clairement l'importance d'une interrelation entre les composantes théoriques et pratiques, la description suivante des trois axes de cette dernière dimension tentera de consolider l'orientation donnée à *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant*.

**La dimension humaine**

L'enfant est l'élément central du service de garde. Il y arrive avec ses aptitudes, ses antécédents familiaux et ses besoins. Il est, par ailleurs, encore dépendant de l'adulte qui lui sert de point de référence et de modèle de comportement autant que de secours et de soutien. Il a des besoins qu'il ne peut satisfaire seul et qu'il peut parfois difficilement exprimer. Les activités doivent donc être organisées en fonction de lui.

Par ailleurs, la garderie se caractérise par le regroupement d'enfants et, en conséquence, la vie de groupe devient une réalité importante. L'enfant est en effet confronté à d'autres pairs qui, à cause de leur âge, ont des besoins et des appréhensions à la fois analogues et différents. Cela exige de chacun (enfants et adultes) un ajustement constant et un certain apprentissage de la tolérance et de la coopération. L'enfant d'âge préscolaire est au coeur du processus de socialisation qui lui crée souvent des difficultés d'adaptation (partager des jouets, attendre son tour, contrôler ses impulsions, etc.). Cependant, malgré le fait que le jeune enfant est incapable de partager toutes les activités collectives, le groupe est pour lui une source à la fois de contraintes et d'apprentissages très positifs. Il faut être aussi conscient que le groupe est une entité en soi qui conditionne le comportement des adultes et l'organisation de la garderie.

Les éducateurs sont les adultes qui influencent le plus le fonctionnement et le caractère propre de la garderie. En effet, à cause de l'importance de l'adulte pour l'enfant et du pouvoir de l'éducateur de choisir son mode d'intervention, il modèle directement le climat de la garderie et la qualité des relations. Son attitude et son comportement, le type d'activités qu'il suggère ou impose, les réponses de l'enfant qu'il suscite ou accepte, le degré et le type de communication qu'il privilégie sont autant de facteurs qui marquent le développement, et davantage le comportement des enfants.

Cette responsabilité doit être partagée par la personne responsable des programmes dont l'attitude et l'intervention en rapport avec les programmes, les horaires, l'organisation physique et matérielle déterminent le comportement du personnel. Son degré d'implication auprès des enfants peut également en faire une figure importante pour ces derniers.

Le personnel de la garderie a la responsabilité d'organiser les activités de la journée de façon à respecter autant que possible les besoins de chaque enfant.

Selon leur disponibilité, les parents peuvent aussi devenir une composante du monde de la garderie. On devrait encourager leur participation aux activités et tirer profit de leurs aptitudes ou talents particuliers.

**La dimension pédagogique**

L'importance accordée à la dimension humaine explique la place privilégiée réservée à l'enfant et à l'intervenant adulte dans les situations suggérées. Les éléments théoriques présentés dans la banque de ressources accordent une large place à l'interaction directe entre l'éducateur et l'enfant ; ces lignes directrices se prolongent en **situations** concrètes et en **attitudes** générales que l'intervenant adulte pourra adapter selon son style de personnalité et suivant son propre rythme. Les situations correspondent à une application concrète de la dimension pédagogique. Ce sont des jeux, des activités spontanées de l'enfant que l'éducateur utilise afin de favoriser le développement d'une habileté ou d'une capacité précise. Les situations peuvent aussi correspondre à des activités proposées et orientées par l'éducateur dans le but d'aider l'enfant à aborder ou à raffiner une acquisition spécifique lorsque le progrès de l'enfant réclame le support de l'adulte ; afin de conserver une certaine unité de présentation, les situations sont décrites en terme d'actions à faire, de gestes à poser, etc., mais une telle démarche n'est pas synonyme d'interventions rigoureuses ou rigides. En effet, l'éducateur reste le seul juge pour décider du moment qui convient, de la manière de présenter l'activité et de la pertinence de cette intervention. À titre d'exemple, s'il est proposé de prendre le bébé, de stimuler son regard par des jeux spécifiques, il va sans dire que c'est l'éducateur qui adapte une telle proposition comme et quand il convient.

Les situations et les activités proposées constituent des suggestions non exhaustives ; elles servent de point de départ à la réflexion et à la création d'autres situations susceptibles de stimuler le développement de l'enfant. Elles ne doivent donc pas être utilisées dans l'esprit de «**trucs**» ou de «**recettes pédagogiques**» et il s'avère important d'adapter les situations à chaque cas particulier.

De plus, il faut préciser que le concept de programme, utilisé parfois dans le présent ouvrage, doit être compris dans le sens large du terme. En effet, il fait référence à une conception globale (écologique) du milieu de la garderie, c'est-à-dire à l'ensemble des composantes humaines, matérielles et pédagogiques qui affectent la qualité de vie de l'enfant. En aucun cas, il ne faut interpréter la portée du concept de programme dans une perspective étroite, n'incluant que des activités dirigées. Tout élément du milieu peut devenir une composante des activités vécues en garderie (jeux spontanés, routines quotidiennes, etc.) et les buts poursuivis peuvent être multiples :

- Amener l'enfant à poser des actes de plus en plus autonomes et à développer le sens de la liberté et de la responsabilité.
- Amener progressivement l'enfant à penser et à exprimer sa pensée.

• Aider l'enfant à progresser dans la prise de conscience de lui-même comme personne humaine et morale, et dans sa compréhension de l'univers qui l'entoure.

• Permettre à l'enfant d'exprimer ses émotions et l'aider à les contrôler et à les orienter.

Somme toute, à l'intérieur d'un programme, les situations visent à favoriser la réflexion et l'analyse des formes d'interventions que chaque adulte adopte auprès de l'enfant. L'intervention est perçue à la fois en termes d'acte pédagogique auprès des jeunes et de support à la famille, qui peut adopter des attitudes analogues. Par ailleurs, les attitudes proposées dans les situations concrètes indiquent, dans le même sens, des pistes pédagogiques qui ne visent pas à modeler les comportements des adultes, mais plutôt à suggérer des approches respectueuses d'une philosophie d'intervention non directive. Une telle démarche permet à l'éducateur de mieux se situer en tenant compte des limites de sa propre personnalité ; l'auto-évaluation nécessaire à une telle approche rend possible une constante remise en question du rôle d'éducateur.

À la fin de chaque volet, des éléments de réflexion permettent de susciter chez l'éducateur une démarche d'évaluation personnelle, d'observation de l'enfant et d'interactions enfants-adultes-enfants.

Enfin, il faut souligner que toute activité d'un programme doit toujours découler de trois considérations fondamentales :

a) les besoins de l'enfant (âge et caractéristiques) ;

b) la nature du service de garde et les besoins des parents (garderie de jour, service de garde en milieu familial, jardin d'enfants, etc.) ;

c) le contexte général de la garderie comme milieu de vie : la situation géographique, le personnel, la place des parents, les locaux et les activités prévues.

**La dimension environnementale**

L'enfant se situe par rapport aux personnes, mais également par rapport au milieu physique (espace et objets surtout). Il y trouve des points de repère qui le sécurisent et aussi une source de découvertes qui stimulent son développement. L'aménagement du milieu physique est donc important. La garderie doit offrir aux enfants des espaces adaptés à leurs besoins, espaces qui tiennent compte de leur stade de développement et leur facilitent ainsi leur conquête de l'autonomie tant physique (capacité de déplacement), physiologique (alimentation, repos, propreté), que psychologique (capacité de choisir, etc.). L'organisation spatiale doit aussi être sécurisante (leur permettre la formation d'une image positive de soi, des autres, du milieu, etc.) et stimulante (encourager l'exploration, la découverte, favoriser les apprentissages).

L'aménagement doit également assurer la continuité : prévoir des espaces familiers établissant une continuité entre la famille et la garderie (espaces pour dormir, manger, jouer, etc.) ; planifier des espaces familiers correspondant aux normes du milieu, conformes au site de la garderie, pour éviter de créer des problèmes d'adaptation.

En plus des considérations sur l'espace intérieur et extérieur de la garderie, la dimension environnementale se réfère à l'utilisation du matériel comme source de stimulation pour l'enfant. Bien que la qualité du matériel soit un élément primordial pour favoriser une santé physique et mentale équilibrée, ce matériel perd sa valeur intrinsèque lorsque l'adulte néglige de le rendre accessible à l'enfant. C'est donc dans un esprit de ressource secondaire, associée à l'interaction éducateur-enfant, que l'utilisation du matériel est ici suggérée.

**La pédagogie du quotidien.**

Les services de garde doivent assurer la sécurité physique et émotive des enfants. Pour cela, il devient essentiel de prévoir des activités adaptées à leurs capacités et une certaine régularité afin de faciliter leur intégration. De plus, il est aussi important de planifier des activités de transition de façon à réduire les dangers de surexcitation et de désordre, surtout lors de périodes plus difficiles (avant le repas, période de rangement, etc.).

Les activités doivent également présenter suffisamment de souplesse pour permettre à l'enfant de se découvrir, de choisir ses jeux et ses amis et de faire varier ses intérêts au rythme de sa capacité de concentration et d'attention. S'adaptant à l'âge et au niveau de développement des enfants, ces activités doivent assurer un certain équilibre entre les périodes de détente et les périodes de jeux stimulantes, les situations individuelles et les situations collectives, les jeux dirigés et les jeux libres.

Les activités en garderie devraient permettre aux enfants d'apprendre au rythme des situations vécues naturellement. Dans cette perspective, il est important de prévoir une variété d'expériences qui favorisent la créativité et l'expression de l'enfant. Le jeu y tient une place de première importance puisqu'il est, pendant toute l'enfance, le pivot de l'apprentissage et qu'il favorise le développement de l'intelligence, de la motricité, du langage et de la socialisation.

La garderie prévoit aussi des occasions de stimuler le développement d'habiletés précises reliées aux soins personnels, c'est-à-dire d'amener l'enfant à une autonomie progressive sur le plan de l'alimentation, de l'hygiène et du repos.

La garderie doit reconnaître aux parents leur rôle et leurs responsabilités et respecter autant que possible les valeurs du milieu d'origine. Elle encourage donc les parents qui le peuvent à participer aux activités de la garderie ou à échanger avec les responsables pour assurer une certaine continuité des soins.

# Aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans

## Les caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire

Tel que précisé auparavant, quatre aspects du développement ont été retenus pour les fins de cette série : le développement sensorimoteur, le développement socio-affectif, le développement du langage verbal et les activités physiologiques. Cette division peut, sur bien des plans, être critiquée, et d'autres formules auraient pu tout aussi bien être choisies. Il est cependant apparu important de se limiter à des secteurs facilement observables et d'intégrer des concepts plutôt abstraits à des situations concrètes. Tel est le cas pour les concepts de la conscience de soi et le développement de l'intelligence en tant que tels. La découverte de soi se fait par l'intermédiaire du contact de l'enfant avec le milieu humain et physique. C'est à travers son développement sensorimoteur et physiologique (habitudes alimentaires, hygiéniques et de repos) que l'enfant découvre son corps avec ses possibilités et ses limites. C'est par son contact avec ses pairs et avec les adultes qu'il apprend à se définir comme individu et comme être social à la fois capable d'agir, de réagir et de communiquer. Tous les moments de sa vie contribuent à parfaire sa connaissance de soi. Rendre l'enfant plus conscient de lui-même et développer sa compétence à tous les niveaux devient ainsi l'objectif général à l'intérieur de toutes les activités d'une journée. On retrouvera donc dans les quatre aspects présentés des références à cet objectif fondamental.

Il en est de même pour le développement de l'intelligence. L'enfant d'âge préscolaire n'a pas atteint le niveau de la logique abstraite, il ne fonctionne qu'à partir de son contact avec le milieu humain et physique qui lui permet d'observer, de reconnaître, de se rappeler, d'associer ou de dissocier, de comparer, etc. Ces actions se retrouvent continuellement dans les activités des enfants et c'est pourquoi elles ont également été intégrées aux quatre aspects du développement.

Ce document veut mettre l'accent sur l'importance, pour un programme de garderie, de faire vivre des situations qui rejoignent le développement global, intégral des enfants et de *favoriser nettement le processus de développement plutôt que le produit résultant d'une action*. En d'autres termes, *l'habileté que l'enfant développe dans une activité doit avoir priorité sur la qualité physique ou plastique du produit qui en découle*.

On sait maintenant que tout apprentissage se fait par une expérience. L'enfant doit pouvoir s'essayer plusieurs fois, répéter, recommencer, se tromper pour parvenir à maîtriser une habileté quelconque ; il faut apprécier l'énergie déployée par l'enfant dans cette démarche de croissance physique et mentale. On reconnaît par là l'importance des premières années de la vie pour l'ensemble du développement et la nécessité de ne négliger aucun des éléments impliqués dans ce long processus.

## Le développement sensorimoteur

L'organisation progressive des gestes, des déplacements, des actions d'un enfant au cours des premières années de sa vie est marquée par une double caractéristique : les habiletés sensorielles et motrices. Elles sont en effet, à cette étape, un instrument privilégié d'apprentissage. Grâce à la manipulation active, à l'acquisition de mouvements importants (la marche, le saut, la course, etc.), à la répétition d'expériences diverses pour le simple plaisir de l'action, l'enfant évolue à partir des réflexes des débuts de la vie jusqu'à une forme de pensée intériorisée, efficace et bien articulée. Lorsqu'il franchit le seuil de l'école, l'enfant de six ans a emmagasiné, par le biais de gestes, de mouvements et de perceptions sensorielles diverses, un bagage impressionnant de connaissances et d'informations.

Au cours des deux premières années, le nourrisson aborde et contrôle des acquis essentiels ; il reçoit en effet de multiples stimulations sensorielles concernant les objets et apprend à les associer de façon pertinente. Il s'exerce, répète les mêmes gestes et s'intéresse progressivement aux résultats qu'il produit ; ces gestes intentionnels illustrent bien l'intérêt de plus en plus marqué du bébé pour son environnement immédiat. Vers la fin des deux premières années de sa vie, l'enfant a généralement compris que les objets de son environnement sont des réalités permanentes dont l'existence ne dépend pas uniquement de ses propres perceptions qui lui permettent de voir, de toucher, de palper, etc. Le bébé a déjà suffisamment l'expérience de son petit univers pour savoir qu'un objet peut exister même s'il est absent. La compréhension d'une telle réalité (permanence de l'objet) est une compétence préalable à l'acquisition des notions spatiales et temporelles les plus simples. Si l'enfant ne parvient pas à comprendre que les objets autour de lui sont différents de lui-même et indépendants de ses propres perceptions, il ne pourra vraiment pas aborder la nature des choses telles qu'elles existent.

Les sons, les gestes, les mouvements, l'image du corps propre, l'organisation du temps et de l'espace autour de soi sont autant d'aspects qui font l'objet d'une démarche d'apprentissage intense au cours des six premières années de la vie.

Tous ces instruments de connaissance se polissent et se perfectionnent par la suite et contribuent, à l'âge adulte, à l'identification d'une personnalité bien organisée.

**Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau I)

Le tableau I synthétise les composantes du développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans. Il passe en revue les différents sens (la vision, l'audition, le toucher, l'odorat, le goût) et les parties du corps qui rendent possible la préhension et la locomotion. Par ailleurs, l'accent mis sur l'une ou l'autre de ces composantes dépend de chaque groupe d'âge analysé.

Le concept **d'organisation perceptive** fait appel à la capacité de déceler, d'organiser et, éventuellement, d'interpréter une information fournie par l'environnement, à partir de différentes sources sensorielles. Par exemple, lorsqu'un enfant voit un écureuil se promener dans un arbre, il doit faire la démarche suivante avant d'être vraiment capable de décoder et de comprendre la situation qui est devant ses yeux :

— il voit (perception de l'objet) ;
— il fixe le regard (attention visuelle) ;
— il retient l'image (mémoire visuelle) ;
— il distingue l'image de façon sélective pour maintenir l'attention (discrimination visuelle).

Cette séquence dans la démarche d'apprentissage s'organise graduellement chez le jeune enfant et contribue directement au développement de l'intelligence.

## Tableau I

**Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans**

| Organisation perceptive* | | Contrôle du geste | Contrôle du corps | Conscience du corps | Organisation de l'espace | Organisation du temps |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vision** | **Audition** | **Préhension et manipulation** | **Locomotion** | **Schéma corporel** | **Relations spatiales** | **Relations temporelles** |
| • perception | • perception | • acquisition des mouvements de la main | • acquisition des mouvements | • image corporelle | • adaptation à l'espace | • adaptation au temps |
| • attention visuelle | • attention auditive | • coordination oeil-main | | • concept du corps (connaissance) | • orientation dans l'espace | • orientation dans le temps |
| • mémoire visuelle | • mémoire auditive | | • coordination | • schéma corporel (représentation) | • acquisition des notions | • acquisition des notions |
| • discrimination | • discrimination | • raffinement du mouvement (perception par le toucher) | • raffinement du mouvement | • latéralité | • structuration de l'espace | • structuration du temps |
| **Ce qui est visible** | **Les sons** | **Les gestes** | **Les mouvements** | **Le corps** | **L'espace** | **Le temps** |
| • objet | • bruits | • tenir, lâcher, serrer, frapper, lancer, tracer | • s'asseoir, se tenir debout, ramper, grimper, marcher, courir, sauter, sautiller, galoper, tirer, pousser. | • et ses parties | • espace vide ou occupé | • les actions dans le temps |
| • êtres vivants | • cris | | | | • les objets dans l'espace | |
| | • voix | | | | | |
| • dimension | • hauteur | • souplesse | • souplesse | • espace du corps | • **notions de relations** : hauteur, longueur, largeur, grosseur, distance | • durée |
| • couleur | • intensité | • précision | • précision | • rythme du corps | | • vitesse |
| • forme | • durée | • régularité | • rapidité | • possibilités | • **notions de positions** : dessus, dessous, à côté, dedans | • succession |
| • mouvement | • succession | • efficacité (textures, températues, résistance) | • équilibre | • limites du corps | | • intervale |

* Ce tableau se limite à la vision et à l'audition. La perception par le toucher est incluse dans la section préhension et manipulation. La perception par le goût et l'odorat ne fera pas l'objet d'une présentation particulière.

Le tableau présente également le **contrôle du geste** et le **contrôle du corps** en suivant la même démarche progressive. Le tableau limite ici le geste à la préhension et à la manipulation, ces deux pôles étant considérés dans le présent contexte comme les plus significatifs.

Les trois dernières catégories du tableau, **conscience du corps, organisation de l'espace, organisation du temps,** font appel à la représentation mentale que l'enfant parvient à maîtriser et à l'exploration qu'il fait de lui-même et de son milieu.

Enfin, les deux paliers inférieurs du tableau d'ensemble présentent différents concepts et différentes habiletés qui font l'objet de chacun des aspects à développer. Ainsi, la vision met en cause ce qui est visible, objets ou êtres vivants, et débouche progressivement sur le contrôle des dimensions, des formes, des couleurs, etc. L'audition s'exerce à partir de sons, de bruits, de cris, etc., et permet de maîtriser avec le temps la hauteur, l'intensité, la durée des sons ; le contrôle du geste se développe par des comportements comme tenir, lâcher, serrer, etc., et s'associe à des qualités de souplesse, de précision, de régularité dans les mouvements et ainsi de suite pour chacun des thèmes présentés dans le tableau.

Ce tableau synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans rassemble donc les principaux concepts qui seront présentés dans la banque de ressources. Il faut remarquer que certains aspects du développement sensorimoteur seront plus accentués que d'autres de manière à tenir compte des âges où ils se manifestent. Ainsi, l'organisation de l'espace et du temps est encore floue chez le nourrisson, mais ces concepts peuvent être davantage analysés à l'âge raffiné de la démarche vers l'autonomie, c'est-à-dire vers trois ans, et plus particulièrement à l'âge de la conquête de l'initiative (de quatre à six ans).

Finalement, le développement du nourrisson (volet I) présente des particularités plus marquées qui ne sont pas incluses dans le tableau[5]. À titre d'exemple, les fiches regroupent les aspects vision - préhension - succion - audition, à cause de la relation extrêmement étroite qui existe entre chacun de ces aspects du développement sensoriel. De plus, la locomotion présente l'évolution de la maîtrise de la tête, de la coordination des membres, de l'acquisition des positions assise et debout et de la marche.

## Le développement socio-affectif

L'ensemble des sentiments, des émotions, des attachements et des rejets vécus par l'être humain tisse l'histoire affective personnelle et modifie jusqu'à un certain point la qualité de ses rapports sociaux.

La socialisation est un processus d'apprentissage infiniment complexe qui met en scène à la fois des comportements et des émotions; ainsi, le plaisir, la peur, l'anxiété, la joie ont des effets habituellement observables dans les interactions sociales (mimiques, gestes, sourires). Le jeune enfant doit donc apprendre à

5. Dans la banque de ressources, un tableau synthétique introduit chaque sous-catégorie d'âge en présentant les aspects qui lui sont particuliers.

communiquer ses propres émotions, à comprendre et à bien décoder celles des autres au contact des adultes qui l'entourent et, un peu plus tard, au contact des autres enfants ; il acquiert avec le temps des règles de vie, des habitudes sociales, des croyances spécifiques ; il endosse aussi progressivement des rôles sociaux conformes au milieu où il vit. Le jeu constitue, au cours des premières années de vie, le pivot même de ces échanges et de ces interactions et il permet à l'enfant d'expérimenter, à la mesure de son âge et de ses propres limites, les plaisirs et les contraintes de la vie collective.

**Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau II)

Le tableau II présente l'enfant en interaction avec les adultes et avec les autres enfants. L'expression des émotions, l'attachement ressenti pour les adultes significatifs de son entourage (figures parentales, adultes responsables à la garderie) et l'imitation de ces figures adultes sont autant de formes d'interactions adoptées par les enfants dans leurs rapports avec adultes.

Dans leurs échanges avec les autres enfants, la maîtrise des impulsions, l'agressivité, le besoin de possession, les modes de participation sociale dans le jeu, l'acceptation des règles de groupe, les réactions positives ou négatives face aux autres camarades sont des aspects essentiels de la démarche sociale des enfants en garderie, car ils côtoient plus tôt que les autres les réalités sociales d'un groupe.

## Le développement du langage verbal

Le langage verbal est l'instrument privilégié de la communication humaine. Il tient une place primordiale dans les échanges sociaux, et l'apprentissage des formes essentielles des structures linguistiques se fait généralement au cours de la petite enfance.

Certains aspects du développement déjà présentés dans les tableaux précédents sont en rapport étroit avec l'expression verbale ; ainsi, l'audition joue un rôle significatif dans la communication verbale et, par le fait même, dans les interactions sociales et affectives. Toutefois, pour unifier les caractéristiques du développement et pour faciliter l'utilisation de l'information spécifique concernant chaque groupe d'âge analysé, les compétences verbales comme telles seront présentées dans un tableau d'ensemble.

Si le langage verbal est l'objet d'une attention particulière, cela n'exclut pas l'importance à accorder aux diverses manifestations du langage corporel car ces signaux, mimiques, intonations, sourires, gestes, mouvements, etc., accompagnent et soutiennent le langage verbal.

## Tableau II

### Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans

| Interaction enfants - adultes | | | Interaction enfants - enfants | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Manifestations des émotions** | **Imitation de l'adulte** | **Apprentissage des rôles sociaux** | **Manifestations des émotions** | **Communication par le jeu** | **Participation à la vie de groupe** |
| • Expression des émotions | • Compréhension et acceptation des règles des adultes | • Compréhension de la hiérarchie familiale et sociale | • Expression des émotions | • Type de jeu privilégié | • Respect des règles du groupe |
| • Attachement | • Attrait pour les jeux d'imitation | • Association et compréhension des comportements adultes | • Sentiment de propriété, de possession | • Type de participation aux jeux | • Connaissance et respect des membres du groupe |
| • Contact avec l'adulte | • Habileté à agir comme les adultes | • Compréhension des rôles sexuels | • Maîtrise des impulsions | • Contacts avec les pairs par le jeu | • Réactions face aux autres et au groupe |
| | | • Connaissance de son identité sociale (nom, adresse, nom des parents, etc.) | | | • Relations avec les autres |

Le langage corporel comporte en effet des centaines de signaux et de multiples combinaisons de mouvements significatifs qu'il est important de reconnaître et de ne pas négliger.

Les éducateurs responsables de groupes de très jeunes enfants devraient être très attentifs à ces modes de communication tels que hochements de tête, gestes d'appaisement, d'offrande ou de soumission. Ces messages corporels peuvent se glisser à tout moment dans les échanges sociaux des bébés et des jeunes enfants, quelles que soient les particularités de chaque étape de développement.

**Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans**
(Tableau III)

Le tableau III présente des éléments concrets d'observation retenus pour illustrer les principales composantes du langage verbal de l'enfant de deux à six ans (volets II et III). Deux pôles significatifs résument cette réalité ; d'une part, la compréhension des fondements linguistiques et, d'autre part, l'application et l'utilisation personnelle faite par les enfants dès la fin de la deuxième année de ces instruments de langage. La compréhension des mots, des phrases, des récits, la sensibilité à diverses formes d'intonation sont autant d'outils nécessaires à l'enfant pour maîtriser progressivement la communication verbale. Par ailleurs, l'imitation adéquate de sons nouveaux, l'utilisation du vocabulaire, l'application pertinente des mots, donnent à l'éducateur l'occasion d'identifier et d'améliorer les compétences ou les faiblesses du langage de l'enfant.

## Les activités physiologiques

Le corps humain semble contrôlé par des horloges biologiques qui règlent en partie les cycles d'alimentation, de sommeil et d'élimination. Chez les bébés et les jeunes enfants, ces contrôles internes personnels déterminent les heures de sommeil et de veille, les besoins de nourriture solide et liquide, et l'évacuation des selles et des urines. Tout en suivant les mêmes cycles généraux, tous les enfants conservent pourtant leurs petites habitudes personnelles, leurs points forts et leurs limites particulières sur ce plan. Il est donc important à la fois de connaître les caractéristiques générales correspondant aux grandes étapes de développement communes à l'ensemble des enfants et d'observer avec attention les variantes individuelles.

Cette partie de la démarche d'observation des caractéristiques du développement rassemble les principales facettes des activités physiologiques des jeunes enfants, c'est-à-dire l'alimentation, le sommeil et l'élimination. De plus, à chacune de ces zones d'activités physiologiques correspondent des habitudes de propreté et des soins particuliers.

## Tableau III

**Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans**

| La compréhension | L'utilisation |
|---|---|
| — Compréhension des mots : | — Utilisation personnelle du langage et imitation des sons |
| — substantifs | |
| — adjectifs | |
| — verbes | — Utilisation des différentes formulations |
| — pronoms | |
| | — Utilisation du vocabulaire |
| — Compréhension des phrases : | |
| — Interrogations | |
| — langage courant | — Définition des termes |
| — Compréhension des récits, des histoires | |

* Bien que la compréhension du langage verbal débute durant la première année de vie, ce tableau vise à accentuer le processus de décodification mentale qui s'opère vers la fin de la deuxième année. Le développement du langage avant cette période a été intégré au portrait du développement intégral de l'enfant de un mois à vingt-quatre mois.

**Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau IV)

Le tableau IV résume l'ensemble de ces particularités et les différents aspects dont il faut tenir compte.

La partie consacrée à l'alimentation met l'accent sur les capacités et les habitudes des enfants. Elle ne discute pas de la valeur alimentaire ni des quantités de nourriture à prévoir. Ces aspects sont présentés dans d'autres documents publiés par l'Office des services de garde à l'enfance et préparés par des spécialistes en nutrition. Le moment des repas est une période éminemment propice aux expériences sensorimotrices et socio-affectives, en plus d'avoir une importance évidente pour la santé physique et la croissance de l'enfant. L'attention portée aux enfants pendant cette période est donc très importante.

L'apprentissage du contrôle de l'intestin et de la vessie tient une place non négligeable dans le programme d'une garderie, surtout pour les très jeunes. La garderie doit offrir un milieu sain aux enfants et les aider à développer de bonnes habitudes de propreté.

Le sommeil ou le repos constituent également une période nécessaire dans la journée de la garderie. Il est indispensable au bien-être des enfants. Dans le sommeil, chacun adopte son style propre selon son âge et son type moteur ; il importe de le respecter le plus possible. Les périodes de sommeil diminuent avec l'âge et font place à des périodes de sieste ou de détente qui sont tout aussi essentielles. Dans la mesure où l'enfant sera détendu et reposé, il profitera davantage de ses périodes de veille.

Voilà donc qu'avec cet aperçu des aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans s'achève cette présentation des volets I, II et III respectivement intitulés :

- l'Âge de la recherche de l'identification (un à vingt-quatre mois) ;
- l'Âge de la démarche vers l'autonomie (deux à quatre ans) ;
- l'Âge de la conquête de l'initiative (quatre à six ans).

## Tableau IV

### Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à dix ans

| Alimentation | Hygiène et élimination | Repos-sommeil |
|---|---|---|
| **Contrôle du geste** | **Contrôle de l'intestin** | **Repos-sieste** |
| • Niveau d'autonomie | **Contrôle de la vessie** | • Variations dans le rythme<br>• Caractéristiques et rituels |
| **Caractéristiques particulières** | **Habitudes de propreté** | **Sommeil** |
| • Appétit<br>• Habitudes alimentaires<br>• Besoins spécifiques | • Niveau d'autonomie<br>• Entretien des mains, du visage, des dents | • Variations dans le rythme, la nature et l'intensité<br>• Caractéristiques et rituels |
| **Habitudes de propreté** | | **Habitudes de propreté** |

# Volet I

## Âge de la recherche de l'identification

### de un mois à vingt-quatre mois

## Le portrait de l'enfant de un mois à vingt-quatre mois

La petite enfance est une période de la vie qui voit défiler successivement et à un rythme accéléré les principaux points d'ancrage qui façonnent progressivement une personnalité.

Les influences culturelles et sociales diverses qui accompagnent la croissance d'un être humain s'allient de façon déterminante aux démarches d'apprentissage et aux caractéristiques de développement de chaque étape.

Les liens établis au cours des deux premières années entre les adultes significatifs responsables de l'enfant (père, mère ou autre substitut parental) contribuent à créer un climat de confiance chez l'enfant, et la qualité de cette relation permet à ce dernier de s'insérer dans son environnement de façon positive, car de tels adultes permettent à l'enfant, dans une très large mesure, d'apprivoiser le monde. C'est ce sentiment de confiance et de certitude, alimenté par l'expérience sensorielle et motrice, qui permet à l'adulte responsable de l'enfant de cet âge de disparaître aux yeux de l'enfant un certain temps, sans cesser d'exister de façon définitive pour lui.

Avec des objets matériels et avec des « objets humains », il apprend en effet à identifier les objets et les personnes, et cette démarche est complémentaire, dans la mesure où cette recherche d'identification des objets est essentielle à l'orientation fondamentale vers autrui.

Le développement de la notion d'identité d'objet et la discrimination perceptive et affective d'un objet d'attachement humain sont directement liés l'un à l'autre et interdépendants.

Enfin, l'attention apportée aux besoins physiques et émotifs d'un nourrisson constitue le fondement même de l'identité ultérieure de l'enfant. C'est donc par l'entremise de situations d'interaction et de jeux que le nourrisson parviendra à découvrir les premières facettes de sa personne.

# La banque de ressources

## Tableau synthétique du portrait de l'enfant de un à six mois

### Le développement sensorimoteur

A) Vision, préhension, succion*
- La présence des réflexes
- L'exploration visuelle et auditive de l'environnement
- La découverte des mains
- La manipulation et l'exploration de l'objet
- La coordination des mouvements

B) Locomotion
- La tenue de la tête
- Les mouvements des jambes
- La coordination du tronc et des extrémités

### Le développement socio-affectif

- L'acquisition d'un sentiment de confiance
- L'interaction enfant-adulte
- L'attachement
- L'interaction enfant-enfant

### Le développement du langage verbal

- Les sons et cris

* Compte tenu de la relation extrêmement étroite qui existe entre chacun des aspects sensoriels, ils seront traités simultanément, tout en essayant de souligner l'aspect mis en relief dans les situations spécifiques.

## Tableau V

### Synthèse du développement de l'enfant de un à six mois

| | Organisation perceptive et contrôle du geste | | | | | Contrôle du corps | | Découverte de soi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Vision | Audition | Succion | Préhension et manipulation | Phonation (langage verbal) | Locomotion | Activités physiologiques | Sociabilité et affectivité |
| Entre 1 et 3 mois | Regarde des lumières et des objets en mouvement. | Réagit aux bruits. | Suce à vide, par réflexe ; début de succion anticipée au moment de la tétée. | Serre les poings ; serre fortement le doigt qu'on introduit dans sa main. | Pleure ; se calme lorsqu'il entend une voix ; fait entendre des petits sons guturaux assez doux. | Soulève la tête en vacillant lorsqu'il est couché sur le ventre. | S'alimente approximativement à toutes les 4 heures ; dort environ 4 à 5 siestes en 24 heures. | Regarde attentivement le visage qui s'approche de lui. |
| | Suit un objet en mouvement horizontal. | Écoute attentivement des sons aigus. | Porte la main à la bouche, amorce ses premiers contacts avec la cuillère. | Découvre ses mains ; amorce des mouvements circulaires des bras. | Vocalise et gazouille des sons ayant une voyelle, « ah, eh, uh ». | Secoue ses jambes. Soutient la tête lorsqu'il est mis en position verticale. | Prend généralement 3 à 5 repas par jour. | Sourit, sans distinction. Reconnaît visuellement la mère. |
| | Explore visuellement l'environnement. | Cherche la source sonore. | Suce à la vue du biberon. | Tient un objet dans sa main pendant une brève période de temps. | Pousse des cris de joie forts et des petits rires courts. | Soulève la tête lorsqu'il est couché sur le dos. | Dort 3 siestes. | Suit de la vue la personne en mouvement. |
| Entre 4 et 6 mois | Cherche des yeux la source sonore, se regarde les mains. | Arrête de pleurer quand il entend de la musique douce. | Explore des objets avec la bouche ; premiers intérêts pour la forme, la texture, le goût, etc. ; premiers contacts avec la tasse. | Saisit l'objet avec la paume et les doigts de la main et referme la main. | Combine des voyelles ; gazouille, grogne. | Étend les jambes quand il est couché sur le dos. Garde le dos droit lorsqu'un adulte essaie de l'asseoir. | S'alimente à la cuillère, prend 3 à 5 repas. Fait 3 siestes ; élimine fréquemment. | Répond par des vocalises à la voix de l'adulte. Différencie la mère des autres personnes. |
| | Suit les déplacements des personnes et des objets jusqu'à leur disparition. | Tourne la tête lorsqu'il entend une voix ou un son. | Commence à boire à la tasse. | Explore avec la main. | Vocalise spontanément en regardant des objets ou des personnes. | Roule du dos sur un côté. S'assoit avec appui. | Prend 3 repas; exprime lui-même sa faim. | Amorce des jeux de type social par des vocalises et des sourires. |
| | Combine mieux des mouvements oeil-main-bouche. | Écoute des conversations. Réagit à la musique par des vocalises en différents tons. | | Saisit un objet suspendu au-dessus de lui. | Produit au moins 4 sons. | S'assoit seul ou presque. S'assoit sur une chaise haute. | | Manifeste de l'attachement envers sa mère. |

N. B. Compte tenu de la rapidité des changements pendant les 24 premiers mois de vie, la présentation des aspects généraux de développement dans chacune des quatre sections du volet I sera plus détaillée que celle des volets II et III.

# Un à six mois

## Le développement sensorimoteur

### Vision, préhension, succion, audition

***La présence des réflexes :*** *Dès le premier mois de vie, l'enfant suce, écoute et touche ce qui est près de lui, et il le fait pour se familiariser avec son univers ; l'exercice du réflexe de succion et des autres fonctions sensorielles (vision, audition et toucher) conduit graduellement à une coordination des mouvements de la main, des yeux et de la bouche permettant ainsi le développement de l'intelligence. Le bébé peut aussi distinguer quelques couleurs vers la deuxième semaine de vie.*

Situations

- multiplier les positions du bébé (sur le dos, sur le ventre, sur les côtés) pour augmenter, dans la mesure du possible, sa mobilité et enrichir son champ visuel ;
- montrer un hochet ou un autre objet sonore. Attendre que le bébé fixe le regard sur l'objet et le bouger lentement en formant des cercles devant la tête, de sorte qu'il continue à le voir sans avoir à bouger la tête. Après un instant, tourner l'objet dans le sens inverse. Attendre quelques secondes pour ensuite déplacer lentement l'objet en s'assurant que le bébé suit des yeux et qu'il tourne la tête ;
- permettre à l'enfant de sucer ses doigts, car c'est pour lui un moyen de les connaître ;
- installer le bébé dans sa chaise et le placer dans différents coins pour qu'il puisse regarder le milieu et profiter d'une perspective différente en terme de hauteur et de distance. De cette manière, il pourra suivre plus facilement le déplacement des personnes dans la salle et observer leur interaction avec l'environnement.

Attitudes

- favoriser la coordination des bras, des yeux et de la bouche en changeant souvent le bébé de position ;
- surveiller les signes de fatigue exprimés par des mouvements d'inconfort, des pleurs et des cris ;
- éviter de coucher le bébé pendant une longue période de temps sur un même côté ;
- éviter de faire plusieurs mouvements et sons à la fois, car l'enfant ne pourra pas se concentrer sur le son prédominant ;

- observer les réactions de l'enfant et, s'il semble bien intéressé, continuer le jeu, mais en couvrant maintenant une distance plus grande que la précédente afin de provoquer des mouvements rotatoires de la tête ;

- laisser toujours le jouet entre les mains du bébé s'il réussit à le prendre ; cela favorisera son intérêt pour l'observation et la manipulation.

**Organisation matérielle**

- placer un mobile de couleurs vives et des formes simples au-dessus du lit ou de la table à langer, mais en prenant soin de situer le mobile à la bonne distance des yeux de l'enfant, c'est-à-dire à environ huit pouces avant quatre semaines, mais le rapprocher graduellement jusqu'à trois pouces à quatre semaines ;

- choisir des hochets ou des jouets ayant des couleurs attrayantes.

***Exploration visuelle et auditive de l'environnement :*** *C'est grâce au processus de maturation et à l'expérience que l'enfant acquiert progressivement, qu'il devient capable de regarder les positions, les distances, les grandeurs, les couleurs, les formes, etc., des objets autour de lui. Aussi, dès le deuxième mois, il peut chercher avec les yeux la source sonore. Ces impressions visuelles et auditives ont parfois une action calmante.*

**Situations**

- sortir le bébé de son lit pendant ses périodes d'éveil et l'asseoir sur sa chaise afin de lui permettre de regarder chaque détail de la garderie, les mouvements des personnes ainsi que d'écouter les bruits de l'environnement ;

- prendre le bébé dans les bras, son visage face au visage de l'adulte, afin qu'il puisse explorer ;

- placer le bébé couché sur le ventre et faire sonner des clochettes en l'invitant à lever la tête pour cherche la source du son, ce qui renforcera en même temps les muscles de la nuque et du dos ;

- faire sonner la bouteille du biberon avant qu'il la voit et la rapprocher seulement quand les yeux du bébé y sont fixés ; cela favorisera le regard d'un objet qui lui est familier et qu'il a du plaisir à regarder.

**Attitudes**

- se rappeler que l'adulte représente la plus grande source de stimulation pour l'enfant lorsqu'il peut le toucher, le regarder, le sentir, l'écouter. Par conséquent, l'influence exercée par cette personne auprès de l'enfant est considérablement supérieure à celle de tout autre objet. Encourager et favoriser les occasions d'échange affectif entre l'adulte et l'enfant et ce, pendant les périodes de soins, d'alimentation ou de jeu ;

- appeler le nourrisson par son nom lorsqu'il est placé à une distance suffisante de manière à ce qu'il puisse reconnaître la source de la voix et sourire une fois qu'il regarde le visage. Répéter son nom, pour commencer à le familiariser avec sa propre identité ;

- remarquer pendant quelques jours les formes ou les objets que l'enfant semble regarder davantage et favoriser cette observation en plaçant l'enfant près de ces objets ;

- choisir plusieurs objets qui provoquent un intérêt à regarder, que ce soit par leurs mouvements, par leurs formes ou par leurs couleurs ;

- éviter d'amasser beaucoup de jouets sur une armoire ou dans une boîte en croyant que l'enfant sera intéressé à les regarder ; un grand nombre d'objets empêcherait l'enfant de les distinguer les uns des autres.

**Organisation matérielle**

- aménager le local de sorte que les murs, le plafond, les fenêtres, le mobilier, etc., constituent des éléments susceptibles d'attirer l'attention du bébé, par les qualités visuelles, auditives ou tactiles de chacun de ces éléments présenté individuellement. L'organisation physique de l'espace constitue par elle-même une source de stimulation. Ainsi, un environnement monotone provoque l'apathie chez les enfants. L'absence d'un élément de nouveauté qui amène le bébé à observer, à explorer et à découvrir peut produire l'ennui et un désintéressement généralisé chez l'enfant ;

- prévoir toujours des objets et une salle ayant des couleurs vives, car l'enfant, dès les premières semaines, a une tendance à regarder et à toucher davantage les formes de couleurs attrayantes plutôt que celles de couleurs mornes. Le rouge semble être particulièrement préféré des nourrissons. Essayer toutefois de combiner des couleurs (jaune, blanc, bleu clair, etc.) de façon harmonieuse, autant sur les murs que pour le matériel de jeu. Un bon jeu de couleurs permet de faire ressortir dans chaque élément (murs, plafond ou équipement), les contours susceptibles de stimuler l'observation chez le bébé ;

- changer les positions d'un nombre réduit d'objets présentés alternativement. Par exemple, les montrer à l'enfant accrochés par-dessus ou en face, tendus vis-à-vis lui, posés sur son ventre, posés à une distance inaccessible, mais visibles, etc. Ces changements graduels peuvent aider l'enfant dans ses tentatives d'exploration. Éviter toutefois de provoquer plusieurs intérêts simultanément, pour que l'enfant puisse explorer à son aise chaque stimulus. La sous-stimulation dans ce sens est aussi nuisible que la sur-stimulation ;

- placer à la vue de l'enfant un mobile, si possible sonore qui va bouger quand l'enfant va bouger ses mains.

***Découverte des mains :*** *Les premières découvertes des mains se font vers le troisième mois, et l'enfant consacre une bonne partie de son temps à l'observation des mouvements des mains. Ces premières expériences permettront quelques mois plus tard de diriger la main vers un objet proche. Ces actes, encore très primitifs, serviront ensuite à développer la curiosité et l'autonomie de l'enfant, lorsqu'il cherche à comprendre le monde qui l'entoure.*

**Situations**

- prendre les mains du bébé et les frapper ensemble doucement au son d'une chanson. Répéter quelques fois et ensuite laisser ses mains, tout en continuant à chanter.

Attitudes

- respecter et favoriser les moments où l'enfant regarde ses mains. Il prend connaissance de son corps, acte fondamental pour arriver à coordonner ses mouvements ;
- éviter de distraire l'enfant pendant qu'il s'amuse avec ses mains ;
- permettre à l'enfant de sucer ses doigts. Il apprend à connaître les formes, le goût, la texture et la température de ses doigts.

***Manipulation et exploration de l'objet :*** *Entre quatre et cinq mois, le bébé peut lever une ou les deux mains pour prendre un objet qui l'intéresse. Il regarde alternativement sa main et l'objet jusqu'au moment de saisir l'objet, posant ainsi un geste de coordination des yeux et de la main. À six mois, il commence à explorer l'objet avec les doigts plutôt qu'avec la paume de la main. Il commence son exploration de différentes façons, par exemple en frappant les objets, en les secouant ou en les frottant contre une surface pour faire du bruit. L'exploration d'un objet par la bouche est très importante. Elle se fait avec la langue, les lèvres ou avec les régions internes de la bouche. C'est par ce moyen que le bébé essaie de percevoir la grandeur, la forme, la texture et d'autres qualités propres à l'objet.*

Situations

- montrer un jouet de couleurs vives et le tenir tout près des bras du bébé. Inviter l'enfant à le saisir en le descendant jusqu'à ses mains et soulever rapidement l'objet une fois que celui-ci a touché les mains du bébé ;
- placer une cordelette portant des figures géométriques ou des formes diverses à travers le lit ou la chaise et ce, à une distance suffisamment rapprochée pour que l'enfant interagisse seul avec le matériel ;
- montrer un jouet lorsque l'enfant en tient déjà un dans la main afin de faire coordonner ses mouvements avec l'autre main. Une fois qu'il les a explorés, présenter un troisième objet pour que l'enfant se voit obligé de laisser un des premiers objets. Plus tard, il pourra comprendre le besoin de relâcher un objet avant d'en prendre un autre.

Attitudes

- laisser le jouet entre les mains de l'enfant, s'il réussit à le prendre. Encourager toujours l'enfant pour qu'il recommence si le jouet tombe, mais en posant à nouveau le jouet entre ses mains. Seul l'exercice et la répétition lui permettront de reconnaître l'objet qu'il examine ;
- surveiller la forme des objets offerts à l'enfant, car tout au cours des deux premières années, le bébé portera tout à la bouche ; c'est sa façon de connaître l'objet. Or, un objet trop petit peut être avalé par le bébé. Par ailleurs, si la forme est petite pendant les six premiers mois, l'enfant éprouvera une difficulté à le tenir dans les mains, à cause d'un manque de coordination.

Organisation matérielle

- offrir à l'enfant des objets faciles à manipuler, c'est-à-dire des objets plutôt grands mais légers, pour qu'il puisse les tenir. Ainsi, choisir des formes ayant un certain volume, car elles sont plus faciles à toucher que des formes aplaties ou des images.

***Coordination des mouvements :*** *Pour l'enfant de six mois, il y a essentiellement deux mondes : l'un kinesthésique (un ensemble de sensations) et l'autre visuel. Ce n'est que lorsque l'objet est perçu près de la main que cette dernière est dirigée vers l'objet et le prend. Vers cet âge, on peut observer des ébauches de comportement menées au hasard telles que déchirer, tirer, froisser, glisser, frotter, pousser, etc. L'enfant fait des explorations et des comparaisons en examinant attentivement les objets.*

Situations

- faire rouler doucement un ballon sur le corps du bébé en le faisant arriver aux mains ;
- frotter légèrement différents objets ayant des textures variées (plumes, tissus, éponges, etc.) sur le corps du bébé.

Attitudes

- attendre et voir la réaction du bébé avant de poursuivre ce léger chatouillement. Il faut lui laisser le temps de se familiariser avec la sensation ;
- valoriser les premières tentatives d'exploration d'un matériel pour le toucher, le goût et les odeurs. C'est grâce à la répétition de ces premières expériences que l'enfant arrivera à organiser sa pensée et qu'il pourra plus tard apprendre des notions plus complexes ;
- se rappeler que vers le sixième mois, le bébé reste visuellement attentif pendant environ 50 % du temps où il est réveillé, ce qui signifie que la concentration et la curiosité de chaque enfant peuvent être stimulées dès un très jeune âge grâce aux occasions offertes par le milieu ;
- varier la texture des objets choisis afin d'amener le bébé à toucher à différents matériaux ;
- prendre toutes les précautions nécessaires pour que les objets que l'enfant porte à la bouche ne représentent aucun danger.

Organisation matérielle

- placer les jouets dans un endroit attrayant et accessible, par exemple sur une étagère à sa portée. Placer certains des objets dans des boîtes de couleurs vives et suffisamment grandes pour qu'il puisse d'abord s'intéresser à la boîte, la saisir et plus tard s'exercer à manipuler les objets. Parmi les objets stimulants, on trouve : des cuillères en bois ou en métal, du papier, des rouleaux de papier ou des rouleaux en plastique, des colliers avec de grosses perles, des bouchons de liège, des casseroles, des cubes, des voitures, des poupées, etc.

# Un à six mois

## Le développement sensorimoteur

### Locomotion

*Pendant le premier semestre de vie, les caractéristiques principales de la locomotricité sont :*

*Premier mois:*
- *ébauche un mouvement de reptation, couché sur le ventre ;*
- *soulève la tête de temps en temps en vacillant lorsqu'il est couché sur le ventre.*

*Deuxième mois:*
- *secoue ses jambes avec vigueur ;*
- *soutient la tête lorsqu'il est mis en position verticale.*

*Troisième mois:*
- *soulève la tête lorsqu'il est couché sur le dos ;*
- *roule d'un côté au dos.*

*Quatrième mois:*
- *garde les jambes en extension lorsqu'il est couché sur le ventre ;*
- *garde le dos droit quand il est assis dans les bras de l'adulte ;*
- *lève la tête et la poitrine lorsqu'il est couché sur le ventre ;*
- *garde la tête très ferme et droite.*

*Cinquième mois:*
- *lève la tête et les épaules lorsqu'il est couché sur le dos ;*
- *roule d'un côté à un autre.*

*Sixième mois:*
- *joue avec ses orteils ;*
- *plie les genoux : première réaction de ramper ;*
- *s'assoit avec peu de support.*

**Situations**

- faire des jeux-exercices pour fortifier la tête :
  installer un coussin par-dessous les bras du bébé qui se trouve couché sur son ventre. Tenir le bébé par les cuisses et le bassin, le pousser doucement dans un mouvement de va-et-vient ;

- faire des jeux-exercices pour fortifier le tronc :
  aider le bébé à tourner et retourner son corps par lui-même en commençant par les exercices suivants : plier doucement son genou gauche en laissant la jambe droite en extension ; fléchir sa hanche gauche en soulevant la fesse et en faisant ainsi un mouvement de rotation vers le côté droit. Placer le bras droit du bébé en extension en haut. Répéter les mouvements pour retourner l'enfant.

**Attitudes**

- soutenir légèrement la tête pour revenir à la position initiale, afin d'éviter qu'elle ne se heurte ;
- changer souvent de position le bébé qui est couché afin d'enrichir son champ visuel et de renforcer en même temps la tenue de la tête ;
- accompagner l'exercice d'un rythme ou d'une mélodie provenant d'une boîte à musique placée au-dessus de la tête de l'enfant afin de le stimuler à tenir sa tête levée ;
- garder toujours une attitude encourageante face aux mouvements faits par l'enfant.

**Organisation matérielle**

- suspendre un miroir au-dessus de l'endroit où l'enfant est placé pour jouer, afin qu'il puisse se regarder et stimuler ainsi le déclenchement d'autres mouvements.

**Situations**

- faire des jeux pour fortifier les bras :
  poser l'enfant couché sur son dos et lui offrir de tenir le pouce de l'adulte. Soulever lentement ses bras en avant jusqu'en face de son visage et abaisser latéralement les bras étendus de chaque côté. Répéter le jeu en descendant les bras du bébé croisés devant son front ;
- placer le bébé sur le dos et lui faire bouger les bras par-dessus la tête, puis retourner à la position frontale ;
- faire des jeux pour fortifier les jambes :
  pousser les jambes du bébé jusqu'à ce que les genoux se plient, et retourner à la position initiale ;
- tourner le bébé sur le ventre et pousser légèrement les mains contre ses pieds ;
- répéter en ballottant alternativement chaque jambe ;
- coucher le bébé sur le côté. Tenir son corps avec la main gauche et placer la main droite sous la plante des pieds du bébé. Étendre lentement les jambes, puis les plier en allant aussi haut ou aussi bas que cela sera possible pour l'enfant.

**Attitudes**

- éviter de forcer l'enfant à faire un exercice pour lequel il ne semble pas motivé. Arrêter toute tentative si l'enfant éprouve un inconfort ;
- répéter lentement et accompagner le jeu en rythmant les mouvements avec de la musique ou du chant ;
- accorder toujours une période de jeu libre avec les jambes pendant que l'enfant est déshabillé ;
- rendre ces exercices plus intéressants pour l'enfant en lui présentant un jouet. Placer le jouet de sorte qu'il ne le voit que partiellement, afin d'encourager sa recherche visuelle et de favoriser le mouvement ;

**Organisation matérielle**

- changer souvent la position du corps de l'enfant pour réaliser les jeux sensoriels. Ces efforts pour retrouver l'objet caché s'ajouteront aux efforts moteurs si l'enfant est tantôt assis, tantôt couché sur le ventre, tantôt sur le côté, etc. ;
- accorder un maximum de liberté de mouvement à tout moment.
- placer le bébé dès les premiers mois dans un parc ou sur un tapis, afin qu'il puisse bouger et essayer de se déplacer à la vue d'un objet intéressant.

# Un à six mois

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-adulte

***Acquisition d'un sentiment de confiance :*** *L'origine de tout développement harmonieux se fonde, selon certains auteurs, sur un sentiment de « confiance fondamentale ». Cette attitude de confiance généralisée envers soi-même et envers les autres se construit à partir des expériences gratifiantes de la première année de vie. Le développement de ce sentiment fondamental de confiance dépend essentiellement de la qualité (plus que de la quantité) des interactions enfants-personnes familières et, en conséquence, chaque adulte dans un service de garde en constitue un élément important.*

*Dès les premiers mois de vie, l'enfant développe des sentiments positifs ou négatifs envers lui-même en fonction de l'image que les adultes lui reflètent de lui. Ainsi, un bébé qu'on prend dans ses bras, à qui l'on parle, chante, sourit et qu'on caresse se construira une meilleure opinion de lui-même que celui qui reçoit rarement des manifestations d'amour et de tendresse. Ce dernier, par contre, développera des sentiments de doute qui risquent de devenir une partie importante de sa personnalité.*

Situations

- assurer en tout temps un personnel stable capable de donner une sécurité à l'enfant.

Attitudes

- voir à ce que les contacts établis entre l'adulte et l'enfant soient réguliers et facilitent, d'une part, leur interaction et, d'autre part, le processus d'adaptation du bébé au service de garde ;

- insister sur l'individualisation des rapports et offrir à chaque bébé les stimulations affectives qui semblent les plus adéquates à chaque cas, c'est-à-dire celles qui semblent plaire davantage à l'enfant (par exemple, le chatouiller, lui parler en faisant des gestes, le caresser, etc.) ;

- essayer de consoler immédiatement l'enfant qui pleure. Rester à côté de lui après l'avoir consolé. Il est possible de consoler sans trop couver l'enfant. Un juste milieu serait de consoler en caressant, mais en essayant à la fois de distraire l'enfant vers une nouvelle activité. Il se sentira ainsi accompagné et il pourra rapidement oublier son désarroi grâce à la nouvelle activité ;

- valoriser toujours les efforts « d'autonomie » ou les nouveaux gestes du bébé en lui faisant sentir qu'il est aimé et qu'il est un individu important dans le groupe.

***Sourire :*** *Le sourire constitue la première réponse de type social observée chez le jeune enfant. Son caractère de réflexe des premières semaines se modifie si bien qu'autour de la sixième semaine, il devient un élément important d'interaction sociale entre la figure maternelle et l'enfant. Entre deux et trois mois, l'enfant sourit à la vue d'un visage qui le regarde, sans nécessairement reconnaître tel ou tel visage. Le sourire est renforcé par ces contacts positifs avec l'adulte. Privé de contact humain, même si l'enfant est entouré de jouets, son sourire diminue, d'où l'apathie, l'atonie des visages figés des enfants trop longtemps isolés des contacts sociaux.*

**Situations**

- profiter des moments de veille pour caresser l'enfant et jouer avec lui en se plaçant de face dans son champ de vision.

**Attitudes**

- s'assurer qu'au moment où le bébé interagit avec l'adulte, il peut regarder son visage. Voir aussi à ce que chaque personne s'adresse aux enfants avec tendresse et en leur souriant;

- observer attentivement l'enfant qui reste inerte, atone ou peu souriant, même en présence d'un visage familier qui s'adresse à lui avec tendresse, car cela peut être un indice d'un trouble sensoriel ou émotionnel qu'il serait important de saisir immédiatement. Informer le psychologue ou le pédiatre consultant de la garderie.

**Organisation matérielle**

- attirer doucement l'attention de l'enfant avec un jouet qui l'invite à réagir.

*Dès la naissance, le bébé manifeste des habiletés pour attirer l'attention sociale des adultes. Il pleure quand il a besoin de quelque chose, ce qui généralement amène l'adulte à lui porter de l'attention. L'enfant répond ensuite par des gazouillis, des sourires et des mouvements du corps, ce qui fait déclencher toute une forme de communication et de plaisir réciproque.*

**Attitudes**

- profiter de toutes les occasions pour observer les gestes de bébé, ses expressions et répondre immédiatement en essayant de maintenir le dialogue. Cela est important pour que l'enfant apprenne à se sentir aimé.

*Des gestes tels qu'ajuster son corps au corps de l'adulte qui le tient dans ses bras ou fixer ses yeux aux yeux de l'adulte ou sourire (vers quatre à six semaines) au regard du visage constituent des signes sociaux qui maintiennent l'adulte près du bébé. L'interaction établie par le bébé et l'adulte prend une forme de « mutualité» dans la communication réciproque.*

**Attitudes**

- observer et respecter le tempérament de l'enfant afin de le prendre dans ses bras de manière à ce qu'il soit à l'aise, selon son tempérament. Par exemple, certains enfants préfèrent ne pas se sentir trop serrés alors que d'autres trouvent leur confort dans la chaleur ferme mais douce de l'adulte;

- favoriser toute position enfant-adulte qui invite le contact oeil-oeil et qui permette l'exploration du corps de l'adulte par les petites mains du nourrisson.

- Prendre les précautions matérielles nécessaires pour ne pas être bousculé lorsqu'on interagit avec le bébé.

Organisation matérielle

*La tendance à sourire peu ou beaucoup peut affecter la nature des rapports enfants-adultes. D'une part, l'adulte se sent valorisé dans sa tâche lorsque le bébé sourit avec une expression de bien-être et de confort, ce qui stimule alors le niveau d'implication de l'adulte. D'autre part, même si le sourire peut être plus important, il faut tenir compte des différences individuelles et de l'empressement de chaque bébé à réagir avec ou sans sourire.*

Situations

- donner un contenu affectif aussi riche que possible à toutes les situations mettant en rapport l'adulte et l'enfant.

Attitudes

- insister sur l'acceptation et le respect des différences individuelles chez chaque enfant en adoptant toujours une attitude d'encouragement et de jeu envers lui. Se rappeler que l'enfant tend à réagir positivement lorsqu'il trouve un accueil chaleureux et détendu ;

- s'assurer que chaque enfant reçoit quotidiennement « au moins » deux périodes de jeu individuel avec l'adulte. Par ce moyen, l'adulte parviendra à connaître les différences individuelles des enfants dans le groupe, et le processus d'attachement réciproque se verra ainsi favorisé par la sécurité émotive offerte au jeune enfant.

Organisation materielle

- décorer le local avec des objets de couleurs vives et laisser des jouets à la portée de l'enfant. Un environnement chaleureux favorise le sentiment de confiance chez l'enfant et facilite le processus d'adaptation à la garderie. L'aménagement du local reflète directement l'attitude des adultes envers l'enfant ;

- assurer en tout temps un environnement sécurisant, stimulant et adapté aux intérêts des enfants qui l'utilisent.

***Attachement :*** *Le processus d'attachement commence à se manifester lorsque le bébé devient capable d'utiliser certains comportements (pleurer, sourire, vocaliser, suivre des yeux, etc.) d'une manière différenciée pour entrer en rapport avec une personne spécifique (généralement la mère ou un substitut maternel)*[6]. *L'attachement commence à se manifester de façon très nette vers le quatrième mois,*

6. Nous sommes conscients qu'aujourd'hui le père et la mère partagent la responsabilité des soins des enfants et, par conséquent, l'enfant peut s'attacher autant au père qu'à la mère ; tout dépend de qui lui consacre le plus d'attention systématique. Les termes « figure maternelle » ou « mère » seront toutefois utilisés indistinctement pour l'un et l'autre parent, afin de simplifier cet exposé.

*lorsque le bébé reconnaît les principales caractéristiques d'une personne spécifique, à savoir son visage, sa voix, ses caresses, etc. Plus tard, vers le sixième mois, il différencie ses réponses en fonction de la figure maternelle et des autres personnes. Progressivement, l'enfant devient capable d'étendre ses rapports à certaines autres personnes préférées.*

*L'attachement est facilité par le fait que l'enfant entretient une relation continue et stable avec une même personne. Ainsi, cette relation primaire avec l'adulte constitue un modèle essentiel dans le développement psychosocial ultérieur de l'enfant, car pour qu'il se sente aimé et qu'il acquière un sentiment de valeur de lui-même, cette relation doit être qualitativement gratifiante et quantitativement stable. Par ailleurs, le processus d'autonomie est favorisé lorsque l'enfant cherche à faire plaisir à la personne à laquelle il se sent attaché, alors que cette personne renforce ses tendances à l'autonomie en réagissant positivement à ses tentatives d'indépendance.*

Situations

- essayer, dans la mesure du possible, que les autres intervenants soient généralement les mêmes ;

- inviter les parents à participer le plus possible aux activités de la garderie, de façon à nuancer le passage du foyer à la garderie et à favoriser chez l'enfant les occasions d'interactions, autant avec les parents qu'avec les éducateurs ;

- observer certains comportements qui permettent de déceler l'existence d'un lien d'attachement : a) les crises de larmes lorsque l'enfant est pris par une autre personne que sa mère (ou la mère substitut), celles-ci étant donc des crises de larmes différenciées qui s'arrêtent lorsque l'enfant revient aux bras de la mère; b) le bébé sourit et gazouille plus souvent et plus volontiers avec la mère qu'avec d'autres personnes. Ainsi, il lève les bras pour que sa mère le prenne ; c) il y a poursuite visuelle maintenant et, plus tard, non seulement l'enfant regardera attentivement les mouvements de la mère, mais il se déplacera en la suivant sans arrêt ; d) le bébé essaiera de se coller à la mère, de cacher sa tête entre les jambes de celle-ci, etc.

Attitudes

- accorder une importance primordiale à la présence régulière et stable des personnes qui agissent directement avec les enfants. Dans la mesure du possible, il faut que ce soit une ou, à la rigueur, deux personnes, mais toujours les mêmes, qui donnent tous les soins et qui stimulent le jeu chez l'enfant. Ces personnes doivent assurer un contact positif avec le bébé puisqu'elles influencent, par la qualité de leurs interactions, le développement du sentiment de confiance en soi et aux autres. Ce sentiment de confiance entraîne avec lui la sécurité personnelle.

- surveiller la fréquence et le mode de participation des personnes autres que le personnel régulier de la garderie. Un personnel composé de différentes personnes qui fréquentent la garderie de façon intermittente représente un des plus sérieux dangers pour la vie affective du jeune enfant en garderie, car il ne parvient pas à retrouver la stabilité nécessaire qui lui permette de se sentir en sécurité et, par conséquent, de s'attacher aux mêmes personnes puisque ce lien affectif exige une continuité dans la relation ;

- comprendre que le bébé cherche automatiquement la compagnie de la personne qui signifie quelque chose pour lui ; son lien d'attachement est spécifique et exige une discrimination entre les personnes. De plus, ce processus est nécessairement actif et réciproque puisque l'enfant ou l'adulte ne peuvent être seulement des récepteurs passifs. L'attachement suppose ainsi une interaction entre les deux parties concernées ;

- éviter à tout prix de considérer la présence de la mère ou du père comme une situation négative à la garderie à cause des crises de larmes qui peuvent se produire à leur départ. Au contraire, les visites des parents sont à encourager, puisqu'on sait maintenant jusqu'à quel point l'enfant a besoin de retrouver à la garderie des visages familiers qui lui assurent une stabilité. Trouver des jeux ou d'autres moyens de distraire l'enfant au départ des parents ;

- interpeller l'enfant et lui parler d'une distance où il puisse entendre clairement, surtout lorsque celui-ci montre des signes d'ennui, et que l'adulte ne peut pas s'approcher de lui immédiatement.

Organisation matérielle

- encourager les parents à apporter de la maison un objet ou un jouet préféré par le bébé, de sorte que des images familières demeurent toujours constantes.

# Un à six mois

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-enfant

*La recherche de contact avec les autres enfants est une forme très primitive de socialisation de l'enfant. Avant l'âge de six mois, le comportement reste lié aux premières tentatives d'exploration de son propre corps. Durant cette période, l'enfant n'est guère sensible à «l'accrochage» provoqué par la rencontre fortuite d'un autre enfant qui roule vers lui dans le parc; le bébé traite ses pairs comme des objets, les bouscule, les manipule, leur arrache des mains les jouets qui l'intéressent. Placés ensemble sur un tapis ou dans un parc, les enfants de six à huit mois se recherchent, s'étreignent et s'accrochent, apparemment sans s'en rendre compte.*

**Situations**

- placer deux ou trois bébés de moins de six mois ensemble, sur le plancher ou dans le parc, à une distance relativement éloignée l'un de l'autre pour éveiller des regards réciproques.
- interpréter les « accrochages » et les autres modes de relation comme un comportement positif dans la formation de l'image de soi, puisque l'enfant ne peut encore se différencier d'autrui ;
- assurer une présence attentive d'adulte afin d'éviter l'attente aux moments de désarroi ou d'ennui causés par la fatigue face à cette première forme d'interaction sociale.

**Organisation matérielle**

- réduire graduellement les distances pour rapprocher le petit groupe d'enfants, afin de provoquer les premières tentatives de contact, mais tout en surveillant de très près les démarches de chacun, spécialement lorsque des bébés plus âgés s'approchent des plus jeunes.

# Un à six mois

## Le développement du langage verbal

| | |
|---|---|
| *Avant quatre semaines :* | • *petits sons gutturaux assez doux.* |
| *Huit semaines :* | • *sons comportant seulement des voyelles «ah, eh, uh»* |
| *Douze semaines :* | • *petits rires courts.* |
| *Vingt semaines :* | • *cris aigus ; le bébé module des tons au son très aigu qui ressemblent au cri d'un petit cochon. Il combine des sons où se retrouvent des voyelles et il gargouille ces mêmes sons.* |
| *Vingt-quatre semaines :* | • *petits grognements. Il commence des jeux de type social par des vocalises et des sourires ; il vocalise spontanément en regardant des objets ou des personnes. Il gazouille.* |

**Situations**

- prendre l'enfant dans les bras pour lui parler et lui sourire. S'approcher suffisamment de lui pour lui permettre de suivre les mouvements du visage ;
- appeler le nourrisson par son nom lorsqu'il est placé à une distance telle qu'il puisse reconnaître la source de la voix et garder le sourire quand il regarde le visage.

**Attitudes**

- considérer les pleurs comme une forme importante de langage durant cette période et répondre immédiatement à l'appel de l'enfant ;
- renforcer toute tentative d'expression sonore en répétant après lui les sons qu'il émet ;
- insister pour que chaque personne s'adressant aux enfants maintienne en tout temps une attitude chaleureuse et stimulante, reflétée par une voix reposée et claire, ainsi que par des gestes de tendresse. Ces attitudes positives inviteront l'enfant à « communiquer » avec elle par des cris, des sourires, des gazouillis et des sons ;
- répéter son nom pour qu'il s'habitue à l'entendre ;
- profiter de toutes les occasions pour faire vocaliser et sourire le bébé. Cependant, il faut faire attention pour ne pas énerver l'enfant sous prétexte de vouloir le faire rire ;

- accompagner d'une voix calme la présentation d'un objet particulièrement lorsqu'il s'agit de calmer le bébé.

Organisation matérielle

- aménager le local avec des mobiles et des couleurs stimulantes qui invitent l'enfant à observer et à « s'exprimer » ;

- essayer de capter l'attention du bébé qui pleure en lui faisant entendre une mélodie ou un rythme. Cependant, garder un volume de son régulier, même si le bébé intensifie ses pleurs, car si, on monte à la fois le volume du son et de la voix, on risque de le rendre encore plus nerveux qu'auparavant. Par contre, on peut lui montrer un jouet intéressant ou l'approcher de la fenêtre en lui parlant doucement.

* * * *

## Tableau synthétique du portrait de l'enfant de sept à douze mois

**Le développement sensorimoteur**

A) VISION, PRÉHENSION, SUCCION, AUDITION
- — La poursuite visuelle de l'objet disparu
- — Les premiers comportements imitatifs
- — La sensibilité auditive
- — La découverte des moyens nouveaux

B) LOCOMOTION
- — L'acquisition de la position assise
- — L'exercice de ramper
- — L'acquisition de la position verticale
  - debout
  - marche

**Le développement socio-affectif**

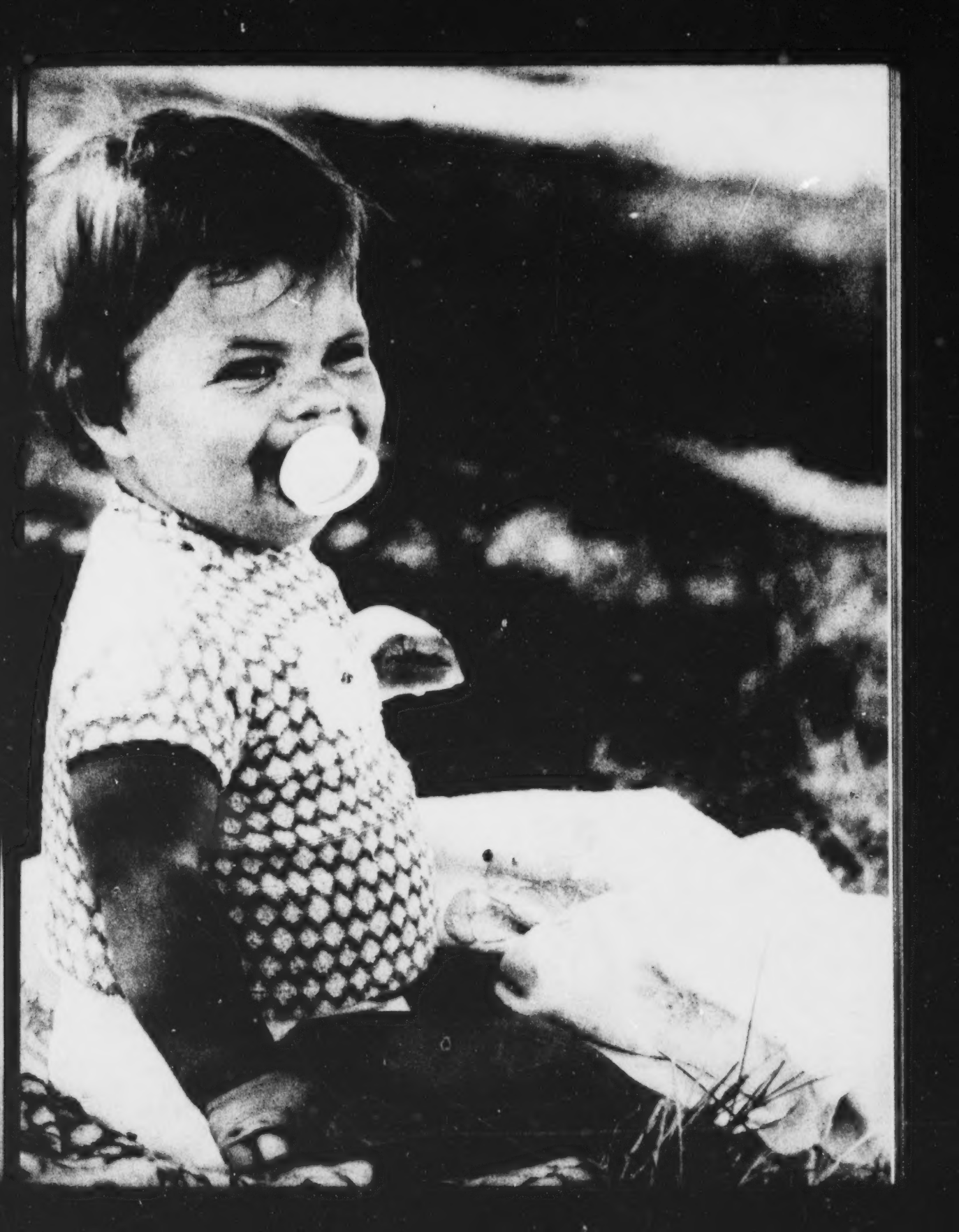
- — Les relations sociales
- — Le concept de soi
- — L'interaction enfant-enfant
- — L'anxiété
- — La peur de la personne étrangère

**Le développement du langage verbal**

## tableau VI

### Synthèse du développement de l'enfant de sept à douze mois

| Entre | Organisation perceptive et contrôle du geste | | | | | Contrôle du corps | | Découverte de soi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Vision | Audition | Succion | Préhension et manipulation | Phonation (langage verbal) | Locomotion | Activités physiologiques | Sociabilité et affectivité |
| **7 mois** | Saisit et prend une corde et un objet proche. | Répond quand on l'appelle. S'apaise au son de la musique familière. | Explore des objets par la bouche. | Manipule la cuillère et la tasse en jouant. | Progresse dans le gargouillement : « mam-man-mam », quand il pleure, « ah-ah-oh, oh-eh eh ». | Roule de l'estomac sur le dos. Mouvements de danse, lorsque tenu debout. | Prend 3 repas plus collation. 3 siestes. | Premiers comportements imitatifs. |
| **8 mois** | Regarde des objets qu'il fait tomber. | Frappe les mains en suivant la musique. | Porte seul la suce à la bouche. | Secoue, frappe, frotte des objets contre une surface. | Émet des consonnes individuelles « da, ba, ca ». | Se tient debout avec appui. Essaie de ramper. | Peut faire encore deux siestes. | Sourit avec discrimination, premières réactions d'anxiété et de peur. |
| **9 mois** | Cherche l'objet là où il l'a vu la dernière fois. | Suit la musique par des balancements rythmiques. | Mord et mâche les jouets. | Prend un objet avec l'index et le pouce. Passe l'objet d'une main à l'autre, jette des objets au sol. | Vocalise au moins 4 syllables. Combine 2 sons, sans signification précise : « mam-mam ». | Rampe, coordonne les jambes et plie les genoux. Esquisse de réaction de marche. | Mange bien des solides. Manifeste des préférences dans la nourriture. | Réaction de confiance envers les personnes familières et retrait possible face à un étranger. |
| **10 mois** | Rapproche deux objets et les examine. | Imite des tons en notes soufflées. | | Peut mettre un petit objet dans une tasse, cherche de nouveaux moyens d'explorer les doigts et son environnement. | « maman-papa » avec signification. Comprend « non ». S'intéresse à écouter et à imiter des sons. | Se met debout avec support. Peut se redresser et s'abaisser. | Tient seul le biberon. Peut être sec après une sieste. Peut s'asseoir un instant à la toilette. | Cherche à faire plaisir à l'adulte. Salue et dit « au revoir ». |
| **11 mois** | Cherche l'objet disparu. Soulève un écran qui le cache. | Éprouve du plaisir à entendre les sons qu'il produit lui-même. | | Peut tenir un crayon et gribouiller quelques instants. Déchire, tire, froisse, glisse, gratte, pousse. | Prononce 2 mots en plus de « Maman-papa ». Comprend le « donne-moi ». Donne un nom à un acte ou à un objet. Ce mot est généralisé. | Se tient debout en s'appuyant sur les meubles. Essaie de grimper. Peut marcher, tenu par la main. | Mange seul avec les doigts. Aime tenir une tasse. Peut réussir sporadiquement à éliminer au pot. | Manifeste un début d'agressivité. Offre un jouet au miroir. Recherche un public. Aime jouer à donner et à recevoir. |
| **12 mois** | Fait tomber une tour de cubes.<br>Fait rouler un ballon. | | Peut encore demander une suce pour se détendre. | | | | | |



# Sept à douze mois

## Le développement sensorimoteur

### Vision, préhension, succion, audition

***Poursuite visuelle de l'objectif :*** *La mémoire de l'enfant se développe très graduellement. Ainsi, pendant les cinq premiers mois, il ne s'intéresse qu'aux objets qu'il voit. Entre cinq et neuf mois, on constate une première réaction de l'enfant à la disparition d'un objet, s'il a pu suivre avec ses yeux cette disparition. Ce comportement évolue entre neuf et onze mois ; l'enfant cherche un objet à l'endroit où il l'a trouvé auparavant, même s'il l'a vu disparaître dans un autre endroit.*

Situations

- placer un jouet dans un endroit où l'enfant peut le voir complètement. Attirer son attention et couvrir le jouet au complet quand il le regarde (par exemple avec un écran de carton) ;
- compliquer le jeu précédent, une fois que l'enfant a saisi l'idée, en plaçant deux écrans similaires et en cachant plusieurs fois le jouet sous le premier. Ensuite, changer le jouet et le cacher sous le deuxième écran ;
- mettre un objet dans une boîte ou dans une tasse (sans couvercle) et demander au bébé de trouver l'objet en faisant une première fois le jeu, quand il regarde ;
- jouer à cache-cache en se cachant complètement du bébé et en réapparaissant immédiatement après. Essayer d'alterner ce jeu en laissant l'enfant se cacher ou en l'aidant à se couvrir.

Attitudes

- choisir un écran neutre afin d'éviter qu'il n'éveille un intérêt plus marqué que le jouet. Inviter l'enfant à retrouver le jouet en le laissant libre de chercher par ses propres moyens. S'il ne réussit pas à le retrouver, montrer, en faisant le geste, qu'il peut le voir par le côté de l'écran. Toutefois, il est important de graduer la difficulté et la durée du jeu en fonction de la réaction de l'enfant, car s'il ne réussit pas à en comprendre le sens, ce jeu ne sera pas valable.
- observer les réactions de l'enfant lorsqu'on lui parle et qu'on fait ces jeux avec lui, en l'encourageant toujours à poursuivre l'activité. Ces jeux favorisent la coordination des yeux et des mains ;
- verbaliser toujours le mouvement et les actes précis réalisés ;
- inventer des jeux rythmés ou adapter des chansons pour accompagner ces jeux. Le rythme et les mélodies contribuent à intéresser l'enfant à participer ;

- éviter d'insister quand un jeu ne semble pas intéresser l'enfant ;
- ne pas prolonger inutilement une activité.

**Organisation matérielle**

- enlever les objets qui sont autour de celui qui est caché et essayer de garder l'attention sur l'écran et l'objet ;
- faire ce type d'activité à n'importe quelle période de la journée (c.-à-d. pendant l'heure du dîner, de jeu, d'hygiène, etc.).

***Premiers comportements imitatifs :*** *Vers le huitième ou neuvième mois, le nourrisson peut apprendre à imiter quelques mouvements d'un adulte familier. Cet acte représente un signe d'intelligence, car l'enfant commence à dissocier des activités qui semblent être un prolongement de lui-même en essayant de prolonger des activités intéressantes par imitation et par une répétition qui impliquent nécessairement un appel à la mémoire.*

**Situations**

- frapper devant l'enfant deux cubes ; les offrir au bébé pour qu'il essaie d'imiter ce geste ;
- faire des jeux de mime rythmés avec les doigts et avec les mains, des jeux suffisamment simples pour que l'enfant puisse les imiter ;
- prendre le nourrisson dans les bras et danser avec lui au rythme de la musique. Le placer par terre en restant tout près de lui et l'encourager à continuer les mouvements de danse ;
- approcher le nourrisson d'un miroir et accorder le temps nécessaire pour qu'il joue avec le miroir en souriant ou en faisant des gestes d'imitation de l'adulte. Signaler les parties de son visage et du visage de l'adulte afin de commencer à le familiariser avec le son et la signification de chaque partie concernée ;
- introduire des jeux imitatifs avec les poupées ou avec les animaux, les jouets ; par exemple, leur donner à manger, les caresser ou les faire dormir.

**Attitudes**

- inviter l'enfant à participer à tout ce qui implique une interaction entre lui et l'adulte ; par exemple, frapper ensemble des cubes, chacun en ayant un dans la main ;
- provoquer l'imitation des gestes et des sons tels que saluer avec la main, siffler, lancer un baiser, frapper des mains, etc. ;
- remarquer et encourager toutes les tentatives pour communiquer. Observer le nombre de syllabes qu'il babille dans une phrase, puisque vers neuf mois, par exemple, il peut généralement essayer de reproduire environ quatre syllabes (voir section sur le langage) ;

- soigner particulièrement les modes de contact avec l'enfant, car il apprend par observation, par imitation et par répétition. Ainsi, l'enfant qui n'entend que des cris et des ordres apprendra à communiquer de la même manière. Par contre, celui qui connaît davantage un environnement agréable et chaleureux aura tendance à répondre de façon positive.

**Organisation matérielle**

- aménager la salle de jeu avec un grand miroir placé à la hauteur de l'enfant.

***Sensibilité auditive** : Très tôt, l'enfant a une réaction joyeuse à la musique. Vers sept mois, il manifeste un état d'apaisement et de détente. Plus tard (vers dix mois), le nourrisson suit la musique par des balancements rythmés : les enfants de neuf à douze mois se livrent parfois à des essais de tons imités (en notes soufflées).*

**Situations**

- faire fonctionner devant l'enfant une boîte à musique qui soit suffisamment facile à manipuler pour qu'il puisse la tenir si on la lui laisse entre les mains ;
- appeler le bébé des différents coins de la pièce en changeant chaque fois d'intonation, mais en prononçant clairement son nom afin de l'aider à le reconnaître ;
- offrir des instruments de percussion avec lesquels l'enfant pourra jouer par lui-même ;
- jouer différentes sortes de musique au cours de la journée en choisissant les rythmes lents et les airs doux pour les périodes de jeux vigoureux. Choisir un moment spécial pour écouter seulement la musique ;
- jouer souvent les mêmes mélodies et en introduire progressivement de nouvelles, afin de familiariser graduellement l'enfant à la reconnaissance de la pièce musicale.

**Attitudes**

- observer les réactions du bébé et voir s'il cherche la source du son, ou encore s'il essaye de produire le son par lui-même ;
- essayer d'attirer l'attention du bébé sur les pas des personnes qui lui sont familières ou sur certains bruits produits dans l'environnement, tels que l'eau qui coule, la fermeture d'une porte, l'outil qui tombe, etc. ;
- surveiller la qualité sonore de l'instrument en le choisissant soigneusement. Un instrument ayant une tonalité défectueuse risque de déformer le développement de la sensibilité acoustique chez le bébé ;

- porter une attention spéciale au choix des rythmes et des mélodies. Il est très important que le rythme soit simple, clair et bien marqué. Ces conditions minimales sont parfois absentes dans la musique spécialement conçue pour les jeunes enfants, et c'est pourquoi certaines musiques du genre folklorique, populaire et classique sont particulièrement propices à l'initiation de l'enfant au rythme ;

- profiter de toute occasion au cours de laquelle l'enfant peut écouter la musique sans être distrait par autre chose, en le stimulant à s'exprimer en suivant le rythme ;

- encourager l'effort en répétant « son chant » quand il émet différents tons de voix.

Organisation matérielle

- organiser un coin à la portée de l'enfant où il pourra trouver différents instruments de percussion ainsi que des boîtes à bruits.

***Découverte des moyens nouveaux :*** *Vers l'âge de huit mois, le bébé invente de nouveaux moyens pour atteindre des résultats et pour explorer l'objet devant lui. Il y a un début d'intention.*

Situations

- offrir des jouets qui invitent l'enfant à tirer une corde pour les faire fonctionner (par exemple, des poupées articulées, des boîtes à musique, etc.) ;

- offrir un contenant plus ou moins profond (une tasse, une casserole, une boîte, etc.) et de petits objets qu'il y place ou qu'il en retire ;

- s'engager dans un jeu de « donne-moi » et « tiens » qui servira à l'enfant autant pour exercer la coordination de ses mouvements que pour renforcer la compréhension de ces termes.

Attitudes

- accorder tout le temps nécessaire pour que l'enfant explore les objets avec ses yeux, ses mains, sa bouche ;

- observer comment le bébé écarte la main d'autrui ou tout obstacle placé entre lui et l'objet qu'il veut saisir. Apprécier l'effort et éviter de trop faciliter cet acte en rapprochant l'objet de l'enfant, car il perdrait l'intérêt pour la recherche ;

- permettre à l'enfant de jeter des objets par terre lorsqu'il est assis sur sa chaise. Cela constitue un bon exercice des mouvements de la main (attraper-lâcher). Par ailleurs, par cette activité, l'enfant vérifie l'espace, le son et les propriétés du matériel. Éviter de gronder l'enfant ou d'interpréter ce geste comme une attitude négative de sa part.

Organisation matérielle

- placer dans le parc un jeu de mécanismes divers (panneau d'activités pour les petits (Activity center) qui permet à l'enfant d'essayer différents gestes pour ob-

tenir des résultats précis pour chacun des mouvements effectués (pousser, frotter, frapper, secouer, tourner, etc.);

- surverveiller la résistance et la sécurité des jouets mis entre les mains des enfants.

# Sept à douze mois

## Le développement sensorimoteur

### Locomotion

*L'activité motrice prend une importance capitale pendant cette période. Elle se précise davantage :*

*Sept mois:*
- *peut s'asseoir sur une chaise haute ou basse;*
- *veut s'asseoir pour observer, manipuler, sucer, taper;*
- *couché sur le dos, pédale, lève les jambes, porte ses pieds à sa bouche;*
- *peut rouler lorsqu'il est couché sur le dos.*

*Huit mois :*
- *peut se tenir debout avec appui ;*
- *rampe, essais vigoureux ;*
- *s'assoit seul, sans appui, pour une courte période de temps.*

*Neuf mois :*
- *esquisse des pas (mouvement de danse) : un pas après l'autre avec support ;*
- *peut reculer et avancer en rampant.*

*Dix mois :*
- *se met debout avec support (barreaux du lit) ;*
- *peut se redresser et s'abaisser ;*
- *s'assoit bien sur une chaise.*

*Onze mois :*
- *essaye de grimper sur les meubles ;*
- *se tient debout en s'appuyant sur les meubles.*

*Douze mois :*
- *grimpe avec les mains et les genoux ;*
- *peut pivoter en position assise ;*
- *aime les activités motrices assez globales ;*
- *aime se cacher derrière les chaises pour jouer au « coucou » ;*
- *répond au ballon en relachant avec une poussée légère, mais bien définie ;*
- *s'intéresse aux objets.*

**Attitudes**

- refuser catégoriquement d'utiliser des appareils destinés à « aider » à ramper (« crawligator ») ou des marchettes. Ces appareils fort artificiels forcent le corps à adopter des positions et à réaliser des mouvements pour lesquels souvent le bébé n'est pas prêt. De plus, ces appareils forcent l'enfant à trop écarter les jambes (dans le cas des marchettes) ou à marcher sur le bord interne des pieds, en plus de fatiguer l'enfant qui doit rester dans la même position pendant une période de temps prolongée. Le « crawligator » représente un danger considéra-

ble pour le bébé lorsque celui-ci perd l'équilibre en tombant de cet appareil et en restant pris. Une seule chute peut suffire pour que l'enfant prenne peur et ne veuille plus essayer de ramper pendant longtemps ;

- dans le même style d'appareil, se méfier aussi de la sauteuse (« jolly jumper ») et des fauteuils à bascule, qui peuvent créer chez l'enfant un état de surexcitation et l'enfermer dans un rite de balancement stéréotypé. L'utilisation de ces appareils doit être très modérée ;

- se rappeler que chaque enfant a son propre style pour ramper et pour franchir ces différentes étapes.

**Organisation matérielle**

- faciliter les mouvements du corps en habillant légèrement le bébé et avec des vêtements suffisamment confortables ;

- garder toute la salle suffisamment aérée et tempérée ;

- aménager la salle de façon à laisser des points d'appui pour les tentatives de se mettre debout, et plus tard de marcher avec et sans appui. Il est très important que l'enfant sente le milieu suffisamment sûr pour se lancer dans ses explorations de l'espace avec confiance.

**Situations**

- faire des jeux-exercices pour fortifier les bras : poser l'enfant en appui sur le rouleau à quatre pattes, puis bras et jambes tendus. Imprimer au rouleau un mouvement que l'enfant suivra en s'appuyant sur les mains, arrivant progressivement à se redresser.

**Attitudes**

- arrêter immédiatement le jeu si l'enfant donne des signes de peur ;

- encourager toujours l'enfant en soulignant ses efforts.

**Situations**

- faire des jeux-exercices pour fortifier la tête et le tronc : tenir l'enfant par les cuisses pendant qu'il est couché sur le grand ballon. Garder ses jambes allongées et, tout en repliant les jambes, pousser lentement le ballon en mouvement d'arrière en avant pour que la tête de l'enfant se relève.

**Attitudes**

- faire attention pour que toute la région lombaire soit en contact avec le sol. Répéter l'exercice mais sur le ventre en faisant rouler à gauche et à droite afin d'obtenir une recherche d'équilibre.

**Organisation matérielle**

- utiliser un grand ballon (1 mètre de diamètre).

**Situations**

- faire des jeux pour fortifier le tronc : asseoir graduellement le bébé en dehors de sa chaise et l'appuyer avec des coussins s'il n'a pas encore acquis un équilibre suffisant.

**Attitudes**

- surveiller attentivement pour l'aider en cas de chute.

Situations

- asseoir le bébé sur un grand ballon en le tenant par devant, tout le long des cuisses. Incliner le ballon de droite à gauche, de gauche à droite, d'avant en arrière, d'arrière en avant, ce qui permet à l'enfant de renforcer les muscles abdominaux et de trouver son équilibre en position assise.

Attitudes

- modifier légèrement ce jeu en couchant l'enfant sur le ballon, ce qui le mènera à s'aider du coude, de la main et du bras pour réussir à s'asseoir;
- balancer lentement le ballon en jouant avec lui, tout en lui laissant du temps pour se redresser lorsqu'il perd l'équilibre, avant de recommencer de l'autre côté.

Organisation matérielle

- choisir un ballon qui soit plus grand que l'enfant.

Situations

- faire des jeux pour fortifier le tronc et les jambes: prendre le bébé d'une ou des deux mains (selon les capacités individuelles) et marcher lentement avec lui;
- installer un escalier ayant approximativement trois marches et dont les côtés sont suffisamment protégés.

Attitudes

- observer comment le nourrisson commence à faire quelques pas de côté quand il peut s'appuyer sur un meuble;
- éviter de forcer les mouvements ou la vitesse dans la marche de l'enfant;
- laisser l'enfant ramper quand il se fatigue de marcher ou quand il semble inquiet. Tout en l'encourageant, il faut éviter de faire pression sur lui;
- encourager chaque effort de l'enfant pour essayer de grimper l'escalier, en provoquant l'intérêt à l'aide d'un objet placé sur la marche la plus haute de l'escalier.

Situations

- faire des jeux pour fortifier les jambes: prendre l'enfant contre soi, tenu par le genou et la poitrine, puis seulement par le genou. Mettre l'enfant en appui, les mains et les bras sur le ballon, faire rouler le ballon afin que l'enfant se lâche d'une main, puis de l'autre, et se redresse;
- faire rire l'enfant en le chatouillant légèrement pendant les jeux de mouvement;
- observer ses préférences dans ce type d'activités et les répéter souvent en l'incitant à les faire;
- placer l'enfant par terre le plus souvent possible, de sorte qu'il essaie de ramper. Au début, il est possible qu'il tombe à la renverse à cause du manque d'équilibre, mais avec l'expérience et la maturité, quelques semaines plus tard, il arrivera à se déplacer en avant et en arrière.

# Sept à douze mois

## Le développement socio-affectif

***Réactions sociales :*** *L'enfant est devenu capable de discriminer et de montrer des préférences envers une ou des personnes familières (manifestation d'attachement). Il leur sourit, les suit des yeux, essaie d'attirer l'attention par des petits cris*[7]*. Grâce à la qualité de la relation que l'enfant établit avec l'éducateur, le nourrisson développe un sentiment de sécurité de base qui le mène à vouloir maintenir ce contact préférentiel avec tel éducateur plutôt qu'avec un autre.*

Situations

- prévoir quotidiennement un minimum de deux périodes de jeu individuel entre chaque nourrisson et éducateur, en plus des jeux qui ont lieu durant les activités de routine.

Attitudes

- porter une attention majeure à l'organisation des horaires de travail des éducateurs, de manière à encourager la stabilité et la continuité des relations entre eux et les enfants ;
- profiter de toute occasion d'éveiller l'enfant pour renforcer une relation positive avec l'éducateur. L'éducateur peut l'appeler à distance et lui sourire lorsqu'il est occupé avec un autre enfant ;
- prendre souvent l'enfant dans les bras quand l'enfant est déjà familiarisé avec le visage de l'éducateur et lui parler doucement ;
- accorder une place primordiale aux sentiments d'attachement que l'éducateur développe envers les enfants qu'il a sous sa responsabilité. Cette relation réciproque ne peut que croître lorsqu'il y a une alternance entre les deux parties concernées.

***Concept de soi :*** *Vers le deuxième semestre de la première année de vie, l'enfant commence à dissocier ses gestes de ceux des autres personnes et il s'aperçoit graduellement qu'il constitue une entité différente et séparée des autres.*

Situations

- inviter l'enfant à participer à des jeux de « coucou » afin de l'aider à imiter et à différencier son activité de celle du partenaire.

Attitudes

- accorder suffisamment de temps de répétition pour que l'enfant réussisse à se situer par rapport à lui-même.

---

7. Voir description d'attachement dans la section de un à six mois.

***Interactions enfant-enfant :*** *Des échanges moins fortuits avec d'autres enfants deviennent possibles vers sept et huit mois. Il semblerait que le geste du voisin aide l'enfant à prendre conscience des régions du corps intéressées par les heurts entre eux.*

*Vers neuf mois environ, le partenaire est davantage pris en considération, mais surtout en fonction du matériel qu'il détient : les luttes et les conflits culminent pour la possession des objets. Les contacts sont encore plutôt agressifs et ils demeurent ainsi pendant plusieurs mois. Le bébé semble là aussi intéressé à explorer le visage et le corps du partenaire. Il semblerait s'établir un certain jeu de provocation chez des enfants d'âge similaire (pas plus de deux mois de différence) par lequel, alternativement, ils chercheraient à étudier les limites de leur moi propre. Il est évident que de nettes différences individuelles se présentent, et on peut distinguer des bébés totalement insensibles aux autres, des bébés essentiellement centrés sur les autres et littéralement fascinés par leur présence et enfin, des bébés capables aussi bien de s'intéresser aux autres que de les ignorer, selon leur propre activité.*

**Situations**

- placer deux ou trois enfants ayant les mêmes capacités motrices ;
- asseoir deux ou trois enfants dans leurs chaises berçantes (« baby relax ») et les placer en demi-cercle afin de leur permettre une observation et une imitation des autres.

**Attitudes**

- encourager et organiser de petits groupes de jeu entre les enfants, même si à cet âge il n'y a pas de jeu de groupe en tant que tel ; cela sert à inviter l'observation et l'imitation réciproque.

***Anxiété :*** *Dans la mesure où l'enfant peut s'attacher à certaines personnes et leur faire confiance, satisfaire les besoins que le nourrisson acquiert envers lui-même et envers les autres d'une confiance fondamentale, d'une sécurité de base. Cependant, cette sécurité reste toujours menacée par l'anxiété qui peut être suscitée par la peur de perdre la personne aimée ou par la peur de perdre l'amour de cette personne.*

*Vers l'âge de six à huit mois et ce, jusqu'à environ onze à dix-huit mois, l'enfant éprouve un sentiment d'anxiété lorsque la figure maternelle s'écarte de son champ visuel. Cette anxiété de séparation se manifeste par des pleurs, des cris et d'autres types de comportements susceptibles d'attirer l'attention de la figure maternelle et de provoquer son retour. L'anxiété de séparation diminue quand l'enfant peut se tourner vers d'autres stimuli (c'est-à-dire d'autres personnes ou objets qui vont capter son intérêt) ou aussi lorsqu'il atteint de nouveau la personne aimée disparue. À mesure que l'enfant devient capable de trouver en lui-même des ressources tout en pouvant désormais concevoir le retour périodique de la personne absente, ce type de comportement disparaît graduellement (vers dix-huit mois approximativement).*

**Situations**

- voir à ce que la séparation d'avec la figure maternelle soit faite dans un climat détendu et chaleureux, en évitant à l'enfant, à la fois, un départ brusque et un prolongement inutile de ce moment de détresse par des retours constants de la figure maternelle.

**Attitudes**

- la personne qui reste avec l'enfant doit prévoir des moyens d'impliquer l'enfant dans une activité gratifiante et de lui tenir compagnie jusqu'à ce qu'il soit vraiment calme ;

- demander aux parents, lorsqu'ils viennent conduire leur enfant à la garderie, de rester un moment jusqu'à ce que le bébé reconnaisse l'endroit et essaie de créer des « rites » de départ (en un baiser, « tata » ou « regarde maman par la fenêtre », etc.) que l'on répétera systématiquement chaque jour ;

- accepter et respecter une certaine résistance de la part de l'enfant lors de la séparation d'avec les parents, car une légère anxiété de séparation constitue en effet une manifestation normale de l'attachement préférentiel envers la mère ou le père et peut se présenter même si l'éducatrice constitue une présence stable et continue dans l'univers de l'enfant ;

- traiter l'enfant avec beaucoup de tendresse et essayer de minimiser l'anxiété produite pendant le temps de la séparation.

**Organisation matérielle**

- s'assurer que dès son arrivée à la garderie, il a des jeux et des jouets mis à sa disposition qu'il pourra choisir librement. Cet aménagement stimulant peut réduire considérablement l'anxiété ressentie par l'enfant lors de la séparation d'avec ses parents.

*Le bébé peut faire preuve de sentiments de peur et d'anxiété lorsqu'il est capable d'anticiper un événement qui lui est désagréable (par exemple, le moment de nettoyer le nez). L'association d'idées avec une expérience pénible peut éveiller chez lui la peur. Toutefois, le degré et l'intensité de ces peurs ne sont pas les mêmes chez tous les enfants.*

*Il n'existe pas chez l'enfant de terreurs spécifiques, héréditaires ou innées. Ses peurs seront apprises par conditionnement (par exemple, peur du chien, à la suite d'une apparition brusque) ou par imitation (peur du tonnerre à cause des manifestations provenant des personnes aimées par l'enfant).*

**Attitudes**

- éviter toujours d'éveiller chez l'enfant la peur des objets ou des situations fausses, et qui ne représentent pas réellement un danger pour lui (exemple : le policier va t'emporter ; le méchant loup va te manger, etc.) ;

- se rappeler que l'inconnu et le non-familier ont pour certains enfants un potentiel anxiogène très fort qu'il faut éviter de susciter à tout prix. Garder toujours une attitude positive envers des situations susceptibles de causer de la peur à l'enfant ;

- souligner toujours de façon positive les situations susceptibles de devenir dangereuses. Par exemple, expliquer le danger des couteaux, etc. Répéter souvent car l'enfant n'apprend que par répétition et expérience.

Organisation matérielle

- être très attentif à l'aménagement de l'espace afin de favoriser une personnalité stable, saine et capable de prendre des initiatives. L'exploration du monde qui l'entoure devient un élément crucial pour vaincre la peur de l'inconnu.

***Peur de la personne étrangère :*** *Lorsque certains enfants sont laissés seuls avec une personne qui ne leur est pas familière, ils peuvent manifester un comportement de peur car ils la perçoivent comme une menace à leur sécurité. Ce comportement se présente surtout vers douze mois, mais peut apparaître avant, vers huit-neuf mois. De plus, cette peur, peut même être ressentie lorsqu'une personne étrangère s'approche de l'enfant et essaie de le toucher. Toutefois, ce type de comportement ne semble pas correspondre à un sentiment généralisé chez tous les enfants.*

Situations

- assurer une atmosphère détendue qui permette à chaque enfant de prendre le temps nécessaire pour se familiariser avec la personne étrangère ou inconnue ;

- dans la mesure du possible, éviter la séparation hâtive de l'enfant d'avec ses parents lorsque l'enfant arrive pour la première fois dans un contexte nouveau.

Attitudes

- essayer d'abord d'établir de loin un contact physique immédiat. Ne jamais insister si le bébé semble mécontent ;

- parler avec une voix calme et douce qui invite l'enfant à se sentir à l'aise face à la nouvelle personne et face à l'environnement en général. Toujours s'approcher de l'enfant avec prudence, car même une personne très familière peut provoquer de la peur si elle intervient brusquement ou si elle traite l'enfant comme un objet inanimé ;

- attendre que l'enfant prenne l'initiative de s'approcher de la personne plutôt que de la lui imposer. Respecter toujours le rythme de chaque enfant ;

- demeurer attentif aux signaux de confiance exprimés par l'enfant : sourire, mouvement de bras, fixation des yeux, acceptation d'un jouet offert par l'éducateur, etc.

Organisation matérielle

- demander aux parents d'apporter des objets familiers et précieux pour l'enfant, ce qui favorise une meilleure acceptation de la séparation, et permettre à l'enfant de le garder avec lui aussi longtemps qu'il en ressentira le besoin.

# Sept à douze mois

## Le développement du langage verbal

*Sept mois :* • *production spontanée de consonnes et de voyelles qui lui permet de développer les muscles de sa bouche. Il y a des progrès dans le gargouillis: «nam-mam-mam» quand il pleure: «ah-ah-ah-oh-oh-oh-eh-eh».*

*Huit mois :* • *consonnes individuelles « da, ba, ca ». Une consonne peut être précédée d'une voyelle « ah-da », mais en accentuant la consonne.*

*Neuf mois :* • *combinaison précise de deux ou plusieurs consonnes, mais sans avoir une signification spécifique. C'est-à-dire « ma-ma » ne signifie pas nécessairement qu'il appelle sa mère. Début d'imitation de sons, des mouvements et des bruits produits avec la bouche. Il comprend et il répond au « non-non ». Il distingue son propre nom.*

*Dix mois :* • *« maman, papa » avec signification. De plus, il a généralement un « mot » qui est un son utilisé pour référer à une action, à un objet ou à un groupe d'objets, même s'il n'est pas possible de les reconnaître de façon articulée. Il peut dire « tata » ou faire le signe de « au revoir », peut faire « coucou » et applaudir. Il imite des phrases de l'adulte. Il devient de plus en plus articulé, et les sons acquièrent progressivement une signification. Il démontre un nouvel intérêt pour les mots, autant comme «récepteur» que comme «producteur».*

*Douze mois :* • *vocabulaire de deux mots, à part « maman, papa ». Il comprend quand on lui demande de donner un objet et le dépose dans la main de l'adulte.*

Situations

- nommer chaque chose par son nom. L'enfant s'habituera progressivement au son jusqu'à ce qu'il arrive à comprendre la signification du terme ;
- placer l'enfant en face d'un miroir et lui montrer les différentes parties du visage et du corps.

**Attitudes**

- utiliser des phrases courtes et précises et répéter toujours clairement les mots ;
- observer le nombre et la variété de sons émis spontanément par l'enfant et les renforcer en les répétant après lui. Cependant, s'adresser toujours à l'enfant avec un vocabulaire d'adulte, mais simple, puisque c'est ce modèle que l'enfant arrivera à comprendre et à exprimer ;
- répéter les sons émis par chaque objet afin de stimuler l'imitation chez l'enfant ;
- inviter l'enfant à imiter des sons qui lui sont familiers, entretenir des conversations en répétant après lui ses tentatives de vocalisation ;
- provoquer l'imitation des gestes et des sons tels que saluer avec la main, souffler, siffler, lancer un baiser, frapper des mains, etc. ;
- observer les monologues de babil auxquels le bébé s'adonne quand il est seul. Ne jamais interrompre ces monologues ;
- remarquer et encourager toutes les tentatives pour communiquer. Suivre avec intérêt en encourageant l'évolution du langage.

**Organisation matérielle**

- aménager le local avec des formes et des couleurs stimulantes, de manière à inviter l'enfant à s'exprimer dans le même esprit que celui proposé dans les pages précédentes. L'enfant se sent valorisé et s'intéresse à son environnement quand il est entouré d'un milieu attrayant ;
- augmenter le nombre et la variété d'objets sonores et d'éléments dont il peut faire sortir des sons, c'est-à-dire différents types de hochets, cloches, boîtes à musique, contenants en acier, bâtons, etc.

**Situations**

- choisir un moment de calme pour écouter de la musique.

**Attitudes**

- éviter de distraire l'enfant avec d'autres centres d'intérêts lorsqu'il écoute la musique. Cet exercice d'écoute sert à préparer le bébé à apprendre à se concentrer avant de reproduire un son.

**Organisation matérielle**

- choisir des airs dont le rythme est bien marqué.

**Situations**

- reproduire des bruits de l'environnement (l'eau qui coule, la fermeture d'une porte, l'outil qui tombe, etc.) et les bruits des animaux.

**Attitudes**

- profiter de toute occasion pour faire entendre le bruit des objets et des animaux ; les répéter plusieurs fois pendant une journée, afin de faciliter le processus de mémorisation. Cependant, l'enfant ne peut associer le son avec l'objet ou l'animal que lorsque ceux-ci deviennent significatifs pour lui. Si l'enfant n'a jamais vu un chat ni son image, il pourra difficilement l'imiter ;

**Organisation matérielle**

- offrir des livres d'images, des disques qui mettent en relief des bruits spécifiques.

Situations
- offrir une bouteille vide dans laquelle l'enfant pourra souffler et produire des sons.

Attitudes
- prononcer toujours le mot « encore » quand un même jeu est répété. Utiliser le même principe de répétition du jeu pour présenter des chansons ou des boîtes à musique. La durée de ces jeux doit être courte, afin de garder l'intérêt du bébé et de pouvoir recommencer immédiatement.

Situations
- faire des jeux de mime rythmés avec les doigts et avec les mains, des jeux suffisamment simples pour que l'enfant puisse les imiter.

Attitudes
- maintenir le jeu pendant un instant et, lorsque le rythme semble déjà familier à l'enfant, essayer de se taire pour que l'enfant puisse continuer par lui-même.

Situations
- prendre le bébé dans les bras et danser avec lui au rythme de la musique. Placer le bébé par terre en restant tout près de lui et en observant s'il continue les mouvements de danse.

Attitudes
- encourager les occasions d'écoute et d'imitation afin de favoriser la compréhension de l'environnement ;
- essayer de parler le plus distinctement possible devant le bébé, même si la conversation ne lui est pas adressée, puisqu'il s'amuse à écouter des conversations.

## Tableau synthétique du portrait de l'enfant de treize à dix-huit mois

**Le développement sensorimoteur**

A) VISION, PRÉHENSION, AUDITION
- — La résolution des problèmes
- — L'évolution du comportement imitatif
- — La motricité fixe

B) LOCOMOTION
- — L'acquisition de la marche
- — Les diverses formes de déplacements et d'exploration constante

**Le développement socio-affectif**

- — L'estime de soi
- — Le comportement agressif
- — L'interaction enfant-enfant

**Le développement du langage verbal**

## Tableau VII

**Synthèse du développement de l'enfant de treize à dix-huit mois**

| | Organisation perceptive et contrôle du geste | | | | Contrôle du corps | | Découverte de soi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **ENTRE** | **Vision** | **Audition** | **Préhension et manipulation** | **Phonation (Langage verbal)** | **Locomotion** | **Activités physiologiques** | **Sociabilité et affectivité** |
| **13 mois** | Aime regarder les images d'un livre. Perçoit les premières formes géométriques. Dispose d'un regard présélectif. | Essaie vraiment de chanter. | Peut tenir la tasse pour boire. Aime tenir de petits objets. Peut placer 1 pièce sur un jeu d'encastrement pour 1 pièce. Tourne 1 ou 2 pages d'un livre. | Aime les phrases rythmées. 3-4 mots à part « maman-papa ». Amorce une sorte de jargon ayant des sons et des tonalités différentes. Comprend le nom de certains objets. | Monte des marches. Se tient seul debout, marche. S'agenouille sur une chaise. Aime pousser des jouets. | Fait 1 sieste. Dort mieux dans une pièce obscure. Prend 3 repas, en plus de 1 collation. | Coopère lorsqu'on l'habille. Capable de démontrer les premiers signes de jalousie, ainsi que de manifester sympathie et anxiété. |
| **15 mois** | Emboîte des objets, les sépare, les lance, jette une balle, va la chercher, etc. | Reconnaît des bruits familiers. Peut pleurer si les bruits sont trop soudains. Observe, écoute et se dandine au son de la musique. | Aime jeter des choses, retourner et vider des paniers. Veut tenir et porter un objet dans chaque main. Montre du doigt ce qu'il désire. | Prononce 4-6 mots en plus des noms. Les mots deviennent plus significatifs. Les vocalises sont de plus en plus riches, ressemblant à une phrase. | Peut trottiner. Marche seul. Bouge constamment. Aime fermer les portes. | Veut manger seul avec ses doigts. Aime essayer la cuillère. Commence à prendre conscience d'avoir sali sa culotte. | Veut être propre. Peut même le demander. |
| **et 18 mois** | Construit une tour de 3 ou 4 cubes, les renverse. | Chante des syllabes. Répond rythmiquement à la musique. | Peut ôter ses souliers, son chapeau, ses mitaines, descendre une fermeture éclair. Tourne les pages des livres. | Prononce 10 mots incluant les noms propres. Peut nommer et signaler des images d'un livre. Exprime des actions terminées. Répond à quelques ordres verbaux simples. | Marche à reculons. Court de façon saccadée et un peu raide. Tire, traîne, pousse, vide, arrache, frappe, pousse du pied un ballon. Aime transporter des objets. | Tient la cuillère horizontalement, lève le coude en portant la cuillère à la bouche. Place la nourriture dans la cuillère avec ses doigts. Commence à indiquer qu'il veut aller à la salle de bain. | Joue seul en tournant le dos aux autres. Tire, pince, pousse, frappe les autres. Accorde plus d'importance aux approbations et aux désapprobations. Veut participer aux activités. |

# Treize à dix-huit mois

## Le développement sensorimoteur

### Vision, préhension, audition

***Résolution des problèmes :*** *Au début de la deuxième année (et parfois même avant), l'enfant fait des efforts pour résoudre des difficultés qu'il rencontre. Ainsi, par une expérimentation active, l'enfant découvre toute une série de nouveaux comportements. Par exemple, il peut se servir d'un bâton pour approcher un objet plus éloigné. Grâce à ce processus d'action par l'action, l'enfant devient capable de réfléchir à l'avance et d'anticiper les résultats. Ce déploiement d'intelligence passe du plan moteur et gestuel au plan de la représentation mentale.*

Situations
- placer un jouet relativement éloigné sur une table de la hauteur de l'enfant. Laisser à la disposition de l'enfant des baguettes afin de l'inviter à rapprocher l'objet avec la baguette ;
- attacher un grelot à une corde et le placer au bout de la table. Laisser l'enfant tirer la corde pour rapprocher le jouet. Plus tard, lorsqu'il commencera à maîtriser le jeu, ajouter deux cordes, mais sans rien attacher à leur bout et les placer de façon parallèle à la première.

Attitudes
- décrire verbalement les événements pendant qu'ils se déroulent. Répéter le même jeu à des endroits différents, tout en gardant, les premières fois, les mêmes contraintes, c'est-à-dire trois cordes et l'objet attaché à l'une d'elles, toutes les trois laissées à la vue de l'enfant. Au début, le bébé sera plutôt intéressé à la corde, puis à l'objet, et ce n'est que plus tard qu'il arrivera à associer ces deux stimuli.

Situations
- offrir un établi à chevilles en bois et laisser l'enfant taper vigoureusement les chevilles avec le marteau.

Attitudes
- accepter le bruit que ce jeu produit car il sert à extérioriser des sentiments agressifs ainsi qu'à coordonner les mouvements du bras. Il favorise en même temps l'attention auditive de l'enfant.

Situations
- offrir des jouets en caoutchouc mou qui font un petit bruit lorsqu'on les presse. Au début, le bébé cherchera à trouver la source du son et, une fois qu'il l'aura découverte, il essaiera de le provoquer.

Attitudes
- remarquer que durant les premières années, l'enfant peut surtout jouer des instruments de percussion plutôt que des instruments à cordes ou à vent.

- Choisir toujours des instruments émettant des sons justes et harmonieux afin de développer convenablement la sensibilité auditive de l'enfant.

**Organisation matérielle**

- offrir des boîtes de toutes tailles avec leurs couvercles pour que l'enfant s'amuse à les frapper, les remplir, les vider, les ouvrir et les fermer, etc. Mettre aussi à la portée des enfants des formes géométriques variées, des anneaux (de tailles décroissantes) à enfiler sur une tige, des œufs gigognes, des jeux de pyramides, etc.;

- créer un coin d'instruments de percussion mis à la disposition des enfants. Dans ce coin, on peut trouver des xylophones, des baguettes, un tambour, un petit gong chinois, des castagnettes avec une poignée, des triangles, des petites cloches, etc.

**Situations**

- présenter le premier jeu d'encastrement (casse-tête);

- favoriser la manipulation des petits objets.

**Attitudes**

- choisir un jeu d'encastrement qui ne porte qu'une pièce, de préférence en bois, dont l'image, la forme et les couleurs sont très simples et sont familières à l'enfant (par exemple, un ballon). Cette pièce doit pouvoir s'encastrer dans une base, également en bois, creusée suivant le contour de la figure (ou pièce). Elle doit être suffisamment grande pour que le nourrisson puisse la manipuler convenablement. Dès que l'enfant sera familier avec le jeu, augmenter à deux le nombre de pièces et garder encore des formes entières;

- éviter de présenter des formes coupées car l'enfant n'est pas encore capable de se représenter et de reconstituer une figure divisée en fractions;

- surveiller de près l'enfant pour éviter qu'il porte à la bouche des objets dangereux.

**Organisation matérielle**

- ranger les jeux d'encastrement dans une étagère spécialement réservée pour ces jeux, car lorsque les pièces se mêlent avec d'autres jouets, ce jeu perd tout son intérêt.

**Situations**

- donner deux ou trois pièces de construction pour les empiler ou les mettre dans une boîte. Varier la texture et le type des pièces (c'est-à-dire des cubes en bois, en plastique, en caoutchouc ou recouverts de tissu, etc.);

- profiter de toute occasion où l'enfant est accompagné d'un adulte pour le laisser essayer d'ouvrir les portes par lui-même.

**Attitudes**

- laisser l'enfant découvrir lui-même les possibilités offertes par des jouets et les façons de s'en servir;

- présenter à l'enfant un ou deux types de jeux à la fois pour qu'il choisisse. Essayer de graduer le niveau de difficulté;

- voir à ce que les coins des pièces en bois ou en plastique soient suffisamment arrondis. Surveiller toujours l'aspect sécuritaire du matériel.

Organisation matérielle

- être conscient de l'intérêt de l'enfant, vers quinze mois, pour les portes qui s'ouvrent en tournant la poignée. Prendre les précautions nécessaires pour les portes conduisant à la rue, à un escalier, etc. ;

- réviser au moins une fois par mois la qualité et la variété du matériel mis à la disposition de l'enfant, car ce dernier se désintéressera d'un matériel trop facile ou trop familier.

***Comportement imitatif comme moyen d'apprentissage*** *: Ce comportement évolue considérablement pendant cette période. L'enfant expérimente de façon active en cherchant toujours de nouveaux effets par le biais de l'exploration.*

Attitudes

- se rappeler toujours que toute la personnalité de l'adulte devient un modèle constant d'imitation et d'apprentissage pour l'enfant, même quand il semble être occupé à autre chose ;

- inviter l'enfant à aider dans certaines tâches simples, comme essayer de ramasser les jouets. Valoriser chaque essai du bébé ;

- favoriser au maximum l'autonomie de l'enfant en lui permettant d'imiter certains actes. Ainsi, par exemple, il peut tenir la tasse pour boire seul, il peut aider à s'habiller en mettant un bras dans son manteau, il peut enlever ses souliers et, vers dix-sept mois, enlever ses chaussettes.

Situations

- inviter l'enfant à souffler des objets légers, par exemple des bulles de savon. Ce jeu implique une imitation des gestes de l'adulte ainsi qu'une coordination visuelle et gestuelle vis-à-vis l'objet à souffler ;

- proposer à l'enfant des expériences qui développeront son sens olfactif, en lui montrant comment sentir un fruit ou une fleur. Nommer l'objet senti (« ça sent la banane »), de sorte que l'enfant ait progressivement accès à de nouveaux moyens d'explorer les objets de son environnement ;

- montrer les yeux de l'adulte et demander à l'enfant de montrer les siens. Continuer avec d'autres parties du corps.

Attitudes

- commencer par souffler doucement sur le visage du bébé pour qu'il comprenne graduellement le sens du terme ;

- placer l'enfant face à un miroir pour qu'il puisse voir son propre corps. Accorder suffisamment de temps à l'enfant pour qu'il recherche les parties nommées sur son propre corps.

Organisation matérielle

- placer un miroir qui permet de regarder le corps au complet. L'installer de préférence dans un endroit où les enfants s'expriment davantage par des gestes afin de les amener à s'observer ;
- choisir des odeurs naturelles. Une fois l'activité terminée, ranger ce matériel dans un endroit hors de portée des enfants ;
- placer dans le coin de la maison quelques vêtements d'adultes tels que des chapeaux, des robes, des casques, des souliers, des bijoux, etc., que l'enfant pourrait porter à n'importe quel moment de la journée ; prévoir une variété de poupées (de divers types), d'animaux et de marionnettes qui serviront à l'enfant pour reproduire des expériences déjà vécues.

***Motricité fine :*** *Les activités de gribouillage exigent une coordination des yeux et des mains qu'il faut stimuler dès cet âge. Ainsi, vers quinze mois, alors qu'il a un meilleur contrôle manuel, les mouvements du bras ralentissent et commencent à se coordonner avec les mouvements des yeux. Plus tard, vers l'âge de dix-huit mois, lorsque l'enfant découvre qu'il peut tracer des lignes en frottant un crayon, il commence à différencier les types de traits par rapport à l'outil.*

Situations

- procurer au bébé un gros crayon de cire ou de mine et du papier ;
- donner du papier que l'enfant puisse déchirer, froisser et lui faire entendre le bruit produit par le froissement, etc. Une fois cette activité terminée, approcher un panier et demander à l'enfant d'aider l'adulte à nettoyer la salle et à remettre ensuite le panier à sa place.

Attitudes

- dessiner une ligne et souligner le fait que le crayon a permis de créer cette ligne qui était inexistante avant d'avoir frotté légèrement le crayon contre le papier ;
- accorder un temps d'apprentissage pour la prise du crayon et laisser ensuite l'enfant expérimenter cette activité à son aise ;
- les activités qui consistent à ramasser et à nettoyer peuvent être faites sous forme de jeu ; encourager toujours de façon positive à collaborer.

Organisation matérielle

- choisir une feuille de papier assez grande pour que l'enfant puisse l'explorer librement avec son crayon ;
- laisser à la disposition de l'enfant, dans un endroit spécialement réservé aux premières explorations artistiques, des crayons de cire et de mine. Lorsque l'enfant devient plus habile, offrir des crayons feutres non toxiques et solubles à l'eau ;
- installer contre le mur de grands panneaux pour que l'enfant puisse barbouiller librement. Afficher au-dessus, à la vue de l'enfant, ses dessins afin qu'il puisse les apprécier. Remplacer régulièrement les travaux par de nouveaux.

**Situations**

- initier l'enfant à la pâte à modeler ;
- initier l'enfant à la peinture aux doigts.

**Attitudes**

- éviter de donner la « plasticine » commerciale pour initier le jeune enfant au modelage, puisque celle-ci est généralement plus dure à manipuler que la pâte ;
- laisser l'enfant manipuler librement le matériel et même le goûter, puisque les ingrédients ne sont pas toxiques. Essayer de faire profiter au maximum l'enfant de cette expérience sans le pousser à reproduire des formes précises. Il a besoin de prendre le temps nécessaire pour se familiariser avec ce matériel ;
- prendre les précautions nécessaires pour que l'enfant puisse salir ses vêtements sans problème. L'encourager à se détendre et à exploiter librement ces médias. Éviter de donner des règles de comportement ou des instructions sur les façons d'utiliser ce matériel. Ne jamais forcer l'enfant. Respecter toujours les besoins, les capacités, les intérêts et les habiletés individuelles de chaque enfant.

**Organisation matérielle**

- libérer une table facile à laver sur laquelle l'enfant pourra travailler avec la pâte à modeler, la peinture et pourra ainsi exercer ses mains, ses bras ainsi que son son esprit créateur. Choisir un endroit où le plancher est lavable.

# Treize à dix-huit mois

## Le développement sensorimoteur

### Locomotion

*Pendant le premier semestre de la deuxième année, l'enfant acquiert assez de stabilité dans la position debout, et la marche devient de plus en plus assurée, lui facilitant ainsi l'exploration et la découverte de son environnement. Les principales caractéristiques sont les suivantes:*

*Treize mois :*
- *peut monter quelques marches dans l'escalier ;*
- *reste debout sans appui.*

*Quatorze mois :*
- *marche seul ;*
- *se met à genoux sur une chaise ou sur le plancher.*

*Quinze mois :*
- *monte les escaliers ;*
- *peut trottiner ;*
- *bouge constamment, est sans cesse en mouvement, part, s'arrête, repart, grimpe, escalade ;*
- *peut rester assis pendant le repas et commence à aimer manger seul.*

*Seize mois :*
- *aime pousser des jouets et des objets.*

*Dix-sept mois :*
- *monte sur une chaise.*

*Dix-huit mois :*
- *marche à reculons, tire une voiture à reculons ;*
- *court de façon saccadée et un peu raide ;*
- *tire, traîne, pousse, décharge, arrache, frappe, pousse du pied un ballon ;*
- *aime transporter des objets, fermer les portes.*

**Situations**

- placer un jouet au bord d'une table plus haute que l'enfant pour qu'il se tienne debout tout en s'étirant pour le saisir ;
- tenir un cerceau d'un côté et inviter l'enfant à prendre l'autre côté pour se lever. Avancer lentement en faisant ainsi marcher l'enfant ;
- faire rouler un ballon et demander à l'enfant de le saisir et de le rapporter.

**Attitudes**

- observer le style de marche de l'enfant lorsqu'il commence à marcher, car à mesure qu'il acquiert de l'expérience, il resserre graduellement ses pieds et avance de façon plus rythmée. Il ressent le besoin de regarder et de surveiller ses pas et il observe constamment la position de ses jambes afin d'éviter les obstacles. Remarquer aussi comment, parfois, l'enfant a tendance à marcher sur la pointe des pieds, afin d'acquérir une position debout plus stable ;

- encourager au maximum toute tentative pour marcher seul, pour pousser un objet, etc. Favoriser toute tentative d'autonomie dans ses mouvements, mais surveiller les portes de sortie, les escaliers ou toute autre possibilité de danger.

**Organisation matérielle**

- offrir des wagonnettes, des véhicules divers, de tailles variées mais relativement petites afin de stimuler l'enfant à pousser le jouet en marchant, des véhicules qui comportent des figures géométriques à emboîter ou des personnages à incorporer, etc. Tout jouet à roues est important à cet âge, pourvu que les quatre roues fonctionnent bien, car une roue en moins peut déranger l'enfant lorsqu'il tire son jouet ;

- placer à la vue de l'enfant des ballons et des balles de couleurs vives dont le mouvement l'incitera à se déplacer ;

- installer dans un coin de la garderie ou en plein air, ou aux deux endroits, un petit labyrinthe. Ce labyrinthe est formé d'une barre horizontale pouvant être fixée à la hauteur de l'enfant, afin qu'il puisse le saisir en se dressant sur la pointe des pieds. Ce jeu peut offrir une petite échelle solidement fixée aux poteaux verticaux, une glissoire légèrement élevée et des planchers disposés à des niveaux divers.

# Treize à dix-huit mois

## Le développement socio-affectif

***Estime de soi :*** *L'attitude d'acceptation de l'adulte et son comportement raisonnablement permissif en ce qui concerne le besoin de l'enfant d'explorer et de devenir autonome favorise le développement d'un sentiment de confiance en soi, d'indépendance et de spontanéité. Par contre, l'enfant qui est surprotégé ou trop restreint devient facilement anxieux et dépendant, et a tendance à éviter de nouvelles situations. L'idée que l'enfant se fait de lui-même est fonction de la qualité de la relation qu'il a avec des adultes significatifs. L'enfant qui se sent aimé développera une attitude positive devant toute situation nouvelle et il aura suffisamment de confiance en lui pour relever ces défis. L'enfant qui se sent rejeté développera une insécurité qui se manifestera à l'occasion d'événements sociaux ou lorsqu'il doit entreprendre des apprentissages cognitifs. Ces sentiments sont à la base du type de personnalité que l'enfant développera.*

**Attitudes**

- profiter de toutes les occasions pour valoriser les gestes positifs et les efforts démontrés par l'enfant. Contrairement à certaines croyances, ce type de renforcement ne forme pas une personnalité arrogante ; au contraire, il lui donne un modèle de conduite sociale constructive ;

- aider l'enfant à résoudre un problème seulement « au moment opportun », c'est-à-dire lorsque l'intervention de l'adulte ne sera pas perçue par l'enfant comme une limite de ses efforts. Demeurer attentif au moment où l'aide pourrait desservir plutôt que favoriser l'enfant. Les moments varient avec chaque enfant ;

- respecter toujours l'enfant en tant que personne et valoriser ses efforts et ses découvertes ;

- souligner les réussites et ignorer les erreurs commises par l'enfant. Si ces dernières sont trop évidentes et si l'enfant semble chercher un commentaire de l'éducateur, respecter l'effort fourni et l'encourager à recommencer. Éviter à tout prix de ridiculiser l'enfant parce qu'il a commis une erreur ;

- éviter l'utilisation de termes visant à faire honte à l'enfant pour un acte considéré comme inadéquat par l'adulte ; la honte n'est jamais source de progrès ;

- faire attention au ton de voix et à l'expression de son regard lorsqu'on (adulte) s'adresse aux jeunes enfants. Dès le jeune âge, ceux-ci sont sensibles au climat affectif qui les entoure. Il faut éviter autant que possible de projeter les problèmes personnels adultes dans la relation avec l'enfant ;

- garder une véritable attitude d'encouragement individualisé et d'amour envers l'enfant, afin de lui montrer clairement qu'il constitue un élément important du groupe.

**Organisation matérielle**

- penser à un aménagement qui prévoit une place spéciale pour le rangement des vêtements et des objets personnels de l'enfant ; cela contribue à la formation d'une idée positive de soi-même.

***Comportement agressif :*** *Un enfant qui reçoit suffisamment de compréhension, d'amour et de stimulations crée rarement des occasions d'être puni. L'enfant réagit à une éducation sociale trop exigeante et trop restrictive par un comportement hostile et agressif dirigé envers la personne représentant l'autorité. Ainsi, on peut observer des réactions de rage, d'irritabilité et de pertes d'autocontrôle limitées par des restrictions imposées trop précocement (par exemple, contrôle de la vessie, défense de manger avec les doigts, etc.), qui peuvent compromettre sérieusement les relations adulte-enfant. Les manifestations agressives les plus fréquentes, pendant les deux premières années, sont les crises de colère manifestées habituellement sous forme d'explosions, d'activités motrices, et le négativisme généralisé. Vers la fin de la deuxième année, on peut aussi observer un langage agressif.*

**Attitudes**

- garder une attitude cohérente et systématique dans les limites raisonnables ; cela permet à l'enfant d'apprendre à obéir de façon intelligente, sans routine ni obéissance automatique ;

- essayer d'être calme et tolérant quand l'enfant éprouve de la colère. Il faut déceler la source de la colère pour en favoriser le contrôle ;

- éviter les méthodes disciplinaires qui comprennent des punitions physiques, car elles ne constituent que des renforcements négatifs à un comportement visant généralement à attirer l'attention de l'adulte. L'enfant peut d'ailleurs s'habituer à ces méthodes au point de devenir capable de prévoir la réaction de l'adulte ; il peut même supporter la douleur afin de conserver l'attention de ce dernier. L'enfant finit par s'ancrer dans le négativisme ;

- éviter d'exiger de l'enfant un contrôle des manifestations agressives qui dépasse ses capacités. Les techniques de contrôle des comportements agressifs sont assez souples : ignorer le comportement sans faire ni geste, ni remarque ; enlever tranquillement la source du problème et détourner l'attention en expliquant pourquoi tel geste agressif est répréhensible ;

- utiliser des explications simples, courtes et compréhensibles de l'enfant. Modifier le contexte situationnel (exemple : on change de jouet, de compagnon, d'activité, etc.).

*Les techniques de socialisation fondées sur les expressions d'amour permettent à l'adulte d'utiliser des renforcements positifs variés en fonction des objectifs à atteindre. Ainsi, le nourrisson apprend à s'autocontrôler et peut modifier un comportement considéré comme indésirable à mesure qu'il devient capable d'anticiper la perte temporaire d'amour reliée à sa conduite ; il cherche alors à plaire à l'adulte pour garder son amour. Le bébé se sent rassuré, accepté par les autres et*

*en sécurité lorsque son comportement provoque des réactions agréables chez l'adulte. Par contre, lorsque les techniques de socialisation se limitent à des menaces de punitions physiques ou de privation maternelle, l'enfant réagit par la peur, puis risque de développer un sentiment de culpabilité exagéré vis-à-vis son propre comportement qui conduira à une idée négative de lui-même.*

Attitudes

- utiliser toujours des mots et des gestes d'encouragement, que ce soit pour maintenir ou pour modifier un comportement. Ainsi, il est important d'associer l'acte au comportement du moment au lieu de généraliser l'acte à toute la personnalité de l'enfant. Par exemple, il serait mieux de dire : « tu as très bien réussi cela », ou « la prochaine fois, tu réussiras davantage » plutôt que de lui dire « tu es très intelligent (ou très bon) parce que tu as fait cela », ou « tu n'es pas capable de faire ceci » ;

- utiliser aussi une attitude positive pour essayer de modifier un comportement. Aussi, il vaut mieux lui dire : « maintenant, montre-moi que tu peux jouer doucement, sans faire autant de bruit, parce qu'il y a des enfants qui se reposent » plutôt que « arrête de faire ce bruit, tu déranges ! », etc. ;

- éviter le chantage comme moyen de socialiser l'enfant (c'est-à-dire « si tu ne fais pas telle chose, tu n'auras pas telle chose », etc.). Offrir plutôt un choix et garder surtout une attitude cohérente avec ce qui a été promis. « Tu peux avoir cette chose quand tu auras fini de jouer avec l'autre » ;

- l'enfant apprendra progressivement à assumer les conséquences de ses comportements ;

- respecter toujours la promesse faite auparavant quand le résultat recherché a été obtenu. Si le résultat demandé n'est pas atteint, il faut aussi respecter l'engagement. Un comportement incohérent peut signifier pour l'enfant la perte de confiance envers l'univers adulte et l'échec éventuel de ses tentatives de socialisation.

***Interactions enfant-enfant :*** *Même si l'enfant n'est pas encore prêt à participer à des activités organisées pour le groupe, il prend plaisir à jouer avec d'autres jeunes et à imiter leur comportement.*

Situations

- profiter des occasions où il y a un nouveau venu dans le groupe pour éveiller des rapports positifs envers l'enfant qui arrive en confiant aux enfants plus âgés certaines petites responsabilités telles que montrer l'emplacement des jouets, aider à enlever ou à mettre le manteau, etc.

Attitudes

- renforcer chez les enfants des gestes de caresses et de respect entre eux en valorisant ces actes chaque fois qu'un enfant les exécute spontanément ;

- stimuler régulièrement le désir d'aider et de consoler un partenaire.

# Treize à dix-huit mois

## Le développement du langage verbal

*Treize mois:*

- *trois ou quatre mots en plus de « maman, papa ». Il est possible d'observer un jargon qui commence par la présence de différents tons, de sons et de pauses. Ce jargon a l'air de se composer de phrases prononcées dans une langue étrangère. L'enfant comprend le nom d'un objet quand on lui demande où se trouve, en faisant signe ou en regardant, l'objet mentionné.*

*Quinze mois :*

- *quatre à six mots à part les noms. Les mots prennent une signification plus précise et l'enfant devient capable de nommer les personnes qui lui sont assez familières. Les vocalises sont plus nombreuses et plus élaborées, et elles se rapprochent davantage d'une phrase.*

*Dix-huit mois :*

- *dix mots incluant les noms. Le nourrisson peut nommer et montrer des images dans un livre. Le langage s'articule graduellement.*

**Situations**

- montrer et nommer l'image d'un animal connu et imiter ensuite son cri ;
- désigner les yeux de l'adulte et demander à l'enfant de montrer et de nommer les siens.

**Attitudes**

- essayer de faire reproduire ces sons par l'enfant ;
- continuer le jeu avec d'autres parties du visage, en accordant suffisamment de temps à l'enfant pour qu'il trouve ses propres parties ;
- utiliser toujours un langage concret, clair et bien articulé. L'enfant est capable de comprendre plus qu'il ne reproduit et c'est grâce aux occasions d'entendre et de comprendre qu'il réussira à développer son langage ;
- parler à l'enfant et avec l'enfant, en respectant toujours son rythme.

**Organisation matérielle**

- offrir un miroir pour que l'enfant se regarde vocaliser. Se placer face à un miroir et ensuite changer de place en répétant le même jeu, afin de stimuler l'enfant à chercher à tâtons.

**Situations**

- regarder un livre avec l'enfant et lui demander d'indiquer un des objets qu'il regarde ;

- apprendre à l'enfant de petites chansons dans lesquelles il devra compléter la phrase par la rime ou le mot correspondant.

Attitudes

- répéter correctement le mot que l'enfant a essayé de dire, mais en respectant surtout ses efforts sans se moquer de ses tentatives puisqu'il n'apprendra à parler correctement que dans la mesure où le renforcement sera positif et régulier ;

- essayer de lui faire nommer, mais sans insister sur la prononciation. Toutefois, l'adulte peut nommer clairement l'objet et ce, au cours de conversations avec l'enfant, pour le familiariser avec la prononciation des noms ;

- éviter d'insister pour que l'enfant reprenne correctement le mot, car il doit se sentir libre et à l'aise pour agir spontanément.

Organisation matérielle

- placer des livres, des catalogues, des revues à déchirer, dans un endroit bien précis, à la portée de l'enfant ;

- offrir des poupées et des animaux variés susceptibles de susciter les interactions verbales avec le bébé.

Situations

- nommer des séquences d'activités à réaliser capables d'éveiller la notion de temps telles que « avant de manger on va se laver les mains », etc. ;

- montrer un jeu de loto ayant quatre à six images claires et simples. Montrer aussi le petit carton représentant une des images identique à l'une de celles reproduites dans le jeu de loto et demander à l'enfant de trouver l'image semblable.

Attitudes

- favoriser au maximum et en tout temps les sorties à l'extérieur de la garderie. Préparer la sortie en annonçant à l'avance le lieu à visiter ; prévoir le type de vêtement, ainsi que les précautions à prendre selon l'activité prévue afin de stimuler la capacité d'association causale, temporelle et spatiale qui est encore assez sommaire à cet âge ;

- prononcer clairement les termes « avant », « après », « maintenant », même si l'enfant ne les utilise pas pour l'instant. Nommer également sans insister les positions et les distances précises des objets par rapport à la personne, pour que l'enfant acquière progressivement la compréhension concrète de ces notions. Cependant, il ne sera en mesure d'utiliser ces termes que dans quelques années (loin, proche, etc.) ;

- nommer clairement les images et laisser l'enfant manipuler les cartons à son aise. Il apprendra graduellement à associer les images ;

- introduire petit à petit de nouvelles images présentées dans les livres ou dans les jeux de loto, en essayant de trouver des objets familiers que l'enfant puisse nommer ;

- demander à l'enfant d'aller chercher un objet familier dans une autre salle et de l'apporter. Donner des indications claires, simples et précises. Ne donner qu'une ou deux consignes à la fois : exemple : « peux-tu m'apporter le ballon qui est dans la boîte des ballons, dans la salle de jeu ? »

Organisation matérielle

- placer tout le matériel à la portée de l'enfant afin de l'inviter à l'utiliser, à le choisir par lui-même et à s'exprimer sur son choix ;
- nommer chaque pièce par son nom, ainsi que chaque partie du mobilier concerné.

## Tableau synthétique du portrait de l'enfant de dix-neuf à vingt-quatre mois

**Le développement sensorimoteur**

A) VISION, PRÉHENSION, AUDITION
- — Le début de la représentation symbolique
- — L'acquisition de la notion de permanence de l'objet
- — Les premières reconnaissances du schéma corporel

B) LOCOMOTION
- — Le saut
- — La course
- — Les mouvements du tronc pour se plier

**Le développement socio-affectif**

**Le développement du langage verbal**

## Tableau VIII

**Synthèse du développement de l'enfant de dix-neuf à vingt-quatre mois**

| ENTRE | Organisation perceptive et contrôle du geste | | | | Contrôle du corps | | Découverte de soi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Vision | Audition | Préhension et manipulation | Phonation (Langage verbal) | Locomotion | Activités physiologiques | Sociabilité et affectivité |
| **19 mois et 21 mois** | Construit une tour de 4 blocs. Aime gribouiller avec force. Peut encastrer deux pièces géométriques différentes sur un jeu d'encastrement. | Répond rythmiquement à la musique, par une activité générale du corps. | Utilise bien la cuillère. Peut verser de l'eau d'un contenant à un autre. Amorce le passage de l'action (aspect sensori-moteur) à l'intention (aspect mental) pour arriver au jeu symbolique et à la résolution des problèmes par la réflexion intériorisée. | Peut prononcer 9 à 12 mots. Peut identifier quelques images dans un livre. | Monte les escaliers. Pousse la balle en marchant. Saute. Court. Debout, peut lancer une balle dans deux directions, mais ne peut pas la recevoir. | Contrôle des sphincters. Contrôle de la vessie pendant la journée. Fait une sieste. Peut présenter des fluctuations dans son appétit. | Commence à acquérir un certain sens de la propriété |
| **22 mois et 24 mois** | Peut mouvoir ses yeux plus librement ; est sensible aux champs périphériques, s'arrête pour examiner. Aime les images bien colorées. Peut lancer un objet en direction perpendiculaire et horizontale. | Est très sensible aux sons des sifflets, des clochettes. Aime les instruments de percussion. | Utilise alternativement les deux mains. Remplit, creuse, vide, emboîte, construit, démonte, réajuste. Aime les jouets et les objets qui bougent, fait fonctionner les jouets mécaniques. | Peut prononcer autour de 20 mots. Compose des phrases courtes ; répète les mots, nomme les objets, se nomme par son prénom. Nomme quelques parties du corps. | Monte et descend l'escalier, sans alterner les pieds, une marche à la fois. Court, gambade, traîne, pousse, tire avec une meilleure coordination. | Démontre des préférences marquées pour certains aliments. N'aime pas les mélanges. Peut manger et boire seul. Aime se réveiller tranquillement après la sieste. Différencie mieux les fonctions de l'intestin et de la vessie. Peut vouloir être seul. | Préfère encore le jeu parallèle au jeu de groupe. Observe, mais ne participe pas au jeu de groupe. Accepte difficilement qu'on prenne son jouet. Essaie de raconter ses expériences. |

# Dix-neuf à vingt-quatre mois

## Le développement sensorimoteur

### Vision, préhension, audition

*À cet âge, un changement important a lieu dans le développement de l'intelligence du jeune enfant. On assiste au passage de la découverte par l'action à l'invention des moyens pour résoudre un problème. Alors qu'auparavant il se servait de ses capacités sensorimotrices (regard, toucher, ouïe, goût, odorat et utilisation du corps) pour découvrir un objet, maintenant il commence à combiner mentalement les propriétés des objets et il cherche des moyens nouveaux pour les utiliser. De plus, l'enfant est devenu capable d'établir une relation de cause à effet dans ses démarches de déduction mentale.*

Situations

- offrir des jouets démontables et des jouets mécaniques faciles à manipuler afin d'amener l'enfant à rechercher lui-même leur fonctionnement ;
- mettre à la portée de l'enfant une boîte ou un panier avec couvercle de sorte qu'il puisse l'enlever pour remplir le contenant d'objets ; lui faire choisir un des objets mis dans la boîte et lui demander d'en trouver un autre semblable ;
- offrir des cubes en bois ou en plastique.

Attitudes

- observer comment l'enfant découvre de nouveaux moyens d'assembler, d'enfiler, d'emboîter et utiliser les mêmes jeux sensoriels offerts quelques mois avant ;
- laisser toujours l'enfant déduire la séquence des formes décroissantes. Éviter de le faire pour lui ou de lui donner un modèle à suivre, car cela nuit considérablement à la capacité de réflexion et à l'esprit créateur de l'enfant ;
- se rappeler que pour que ces activités aient un effet éducatif durable chez l'enfant, il faut accorder plus d'importance au processus ou à l'acte de jouer qu'au résultat ou au produit de l'activité même ;
- observer comment l'enfant augmente progressivement le nombre de cubes qu'il utilise pour construire une tour, puisque vers vingt mois, il peut utiliser quatre cubes et, à la fin de la deuxième année, il en utilisera déjà cinq ou plus. Laisser l'enfant découvrir les moyens d'équilibrer sa tour.

Organisation matérielle

- placer à la portée de l'enfant des jouets articulés : de gros blocs de construction qui s'emboîtent, des formes géométriques décroissantes, etc. ;

- installer dans un coin de la salle un jeu de quilles assez grosses pour que l'enfant les fasse tomber en lançant une boule ;

- offrir des blocs de construction et les premiers modèles du jeu « LEGO » (pièces géantes). Choisir des cubes dont les dimensions soient symétriques et les pointes, suffisamment taillées.

Situations
- présenter un jeu d'encastrement (casse-tête) composé de trois ou quatre pièces qui représentent des images complètes.

Attitudes
- porter une attention spéciale à la qualité de l'image dans le jeu d'encastrement. Les couleurs et les formes doivent être très simples afin de faciliter le processus de représentation mentale de l'image lorsque celle-ci est divisée en morceaux.

Organisation matérielle
- les pièces du jeu d'encastrement peuvent avoir des formes contrastantes (par exemple, une banane, une poire, une pomme, des raisins, etc.) ou avoir la même forme (quatre bananes) mais une grandeur décroissante. Choisir aussi, mais pour un peu plus tard, un encastrement dont les deux ou trois morceaux, une fois assemblés, ne forment qu'une seule image.

Situations
- utiliser le carré de sable et la cuvette d'eau comme des activités courantes.

Attitudes
- encourager l'enfant à explorer le sable et l'eau. Ces expériences permettront à l'enfant de reproduire des expériences vécues ainsi que de s'exercer à transvaser l'eau ou le sable d'un contenant à l'autre.

Organisation matérielle
- se procurer des contenants en plastique, des seaux, des cuvettes, des boîtes, etc. Placer le carré de sable et la cuvette d'eau à un endroit précis à l'intérieur du local, qui soit facile d'entretien.

Situations
- raconter de petites histoires qui invitent l'enfant à la réflexion.

Attitudes
- choisir des histoires simples et brèves susceptibles d'éveiller chez l'enfant un effort de réflexion. Préciser les raisons des demandes faites à l'enfant. Il comprendra mieux et acceptera plus facilement.

Organisation matérielle
- illustrer toujours l'histoire avec des moyens concrets, tels que des images, des cartes séquentielles, des figures en feutre qui collent sur un tableau de feutre, etc.

*L'enfant commence à donner un caractère plus symbolique à son jeu ; l'objet devient, dans son monde de fantaisies, un symbole qui suggère l'existence d'une autre chose. Durant cette période, l'enfant peut observer un objet, un événement, une expression verbale ou corporelle ; l'imitation véritable viendra plus tard.*

Situations
- encourager les jeux d'imitation et de « faire semblant » tels que se déguiser, faire des jeux de personnages ou d'animaux. Ces situations peuvent se dérouler même

à l'intérieur d'autres activités sans que cela ne dérange l'enfant. (Exemple : l'enfant qui garde un chapeau de « cowboy » pendant qu'il ou elle fait une peinture) ;

- revenir régulièrement sur des expériences passées par des petites conversations, des chants, des jeux rythmés. Leur répétition fréquente permettra d'assimiler l'expérience et de l'intégrer à ses apprentissages.

**Attitudes**

- garder chaque zone de jeu toujours en ordre avant l'arrivée des enfants. Ainsi dès un très jeune âge, il imitera et participera au rangement après avoir joué ;

- aider l'enfant à remettre le matériel à la place qui lui a été assignée une fois qu'il a fini de l'utiliser. Désigner clairement l'activité et donner les noms précis au matériel et au lieu de rangement. Répéter systématiquement chaque jour cette activité, en l'intégrant aux activités de routine. Commencer toutefois par créer une atmosphère détendue et propice aux jeux afin d'en assurer le succès. Laisser graduellement l'enfant ranger lui-même ses jouets ; le féliciter de ses essais ;

- éviter de mettre d'autres jouets que les blocs de construction dans un coffre à jouets. L'enfant peut perdre l'intérêt et le respect de ses jouets lorsqu'il a de la difficulté à trouver les morceaux des jeux et lorsqu'il s'aperçoit que ces jouets peuvent être rangés de n'importe quelle façon. Il faut se rappeler que l'enfant imitera les attitudes des adultes vis-à-vis le matériel et qu'il apprendra à en prendre soin dans la mesure où il aura des exemples positifs à son endroit ;

- favoriser toute occasion d'interaction entre l'adulte et l'enfant ; encourager et valoriser ses fantaisies sans jamais ridiculiser ses inventions. Ces jeux sont essentiels pour développer l'imagination et le monde propre à chaque enfant ;

- éviter de parler de l'enfant en sa présence, car il peut se sentir mal à l'aise sans le laisser paraître.

**Organisation matérielle**

- maintenir une organisation matérielle qui encourage le jeu symbolique ;

- organiser un coin de la maison avec du mobilier fait à la taille de l'enfant, de sorte qu'il puisse se coucher, s'asseoir à table, etc. Compléter ce coin avec du matériel et des ustensiles, tels que des boîtes d'aliments vides, des assiettes, des casseroles, etc. ;

- placer toujours les jouets sur des étagères convenant à la taille de l'enfant pour qu'il puisse choisir lui-même. Distribuer les jouets sur les étagères de manière à pouvoir bien les identifier. Organiser un autre espace avec de petits véhicules de transport (trains, avions, bateaux, voitures diverses) ainsi qu'avec les personnages correspondant à ces activités (pilote, marin, laitier, etc.) ;

- classifier et ranger le matériel selon la taille du matériel, car l'utilisation qui en est faite répond à des besoins différents (petites voitures de poche, personnages équivalents, etc.) ;

- offrir des vêtements divers qui invitent l'enfant à imiter des personnages familiers et le laisser les porter à n'importe quel moment de la journée ;

- utiliser des marionnetes ou toute autre ressource susceptible d'aider l'enfant à revivre des expériences passées.

**Situations**

- collectionner toutes sortes de matériaux, des rebuts qui favorisent la capacité créatrice de l'enfant ;

- apporter des livres et des images qui permettent à l'enfant de reconnaître une expérience vécue.

**Attitudes**

- prendre conscience que l'enfant commence, vers l'âge de deux ans, à assembler des boîtes, des formes géométriques, etc., pour en faire, par exemple, un train avec ses wagons. Observer aussi sa capacité de faire avancer « symboliquement » un cube ou un autre jouet.

**Organisation matérielle**

- offrir des boîtes vides de différentes grandeurs ou des morceaux de bois susceptibles d'être utilisés par l'enfant, pour en faire un avion, un camion, etc. ;

- installer des téléphones jouets, dans différents coins de la salle et simuler le langage par des jeux d'imitation de conversation.

**Situations**

- constituer avec les enfants « une boîte au trésor » avec les objets amassés pendant les sorties à l'extérieur ;

- organiser des jeux d'association d'idées, de reconstitution d'objets connus, de construction, de collage, etc., ou laisser simplement l'enfant manipuler ces objets.

**Attitudes**

- renouveler périodiquement les « trésors » en fonction des expériences vécues. Par exemple, si les enfants ont visité la campagne, introduire dans la boîte de petites tranches d'arbre, des noyaux de fruits, etc. ;

- respecter les façons de faire de l'enfant. Permettre toute liberté de style. Lorsque l'enfant imite des situations ou des objets précis, s'associer à cette initiative pour renforcer le processus de représentation symbolique. Par exemple, si l'enfant fait manger sa poupée, continuer sérieusement le jeu.

**Organisation matérielle**

- préparer les « boîtes au trésor » avec une variété d'objets tels que cailloux, boîtes, bobines, ficelles, papier, laine, noyaux, coquillages, bouchons de bouteille, etc. Surveiller l'aspect sécuritaire de ces petits objets ;

- installer une cage d'oiseaux, un aquarium et prévoir une place pour divers animaux tels que tortue, lapin, etc., que les enfants pourront observer, toucher et imiter.

*L'acquisition de la notion de permanence de l'objet évolue au point que l'enfant n'a plus besoin de voir disparaître l'objet pour le rechercher. Il comprend maintenant que l'objet continue d'exister indépendamment du fait qu'il soit ou non visible et il est capable de se représenter mentalement cet objet avant de le chercher. Par ailleurs, contrairement à la première année de vie où le bébé considérait tout objet comme étant un prolongement de lui, et donc comme faisant partie de lui-même, il comprend maintenant que l'objet est autonome et qu'il peut ou non être visible. Ce comportement s'applique aux personnes qu'aux choses.*

**Situations**
- cacher un petit objet dans la main de l'éducateur : garder la main fermée et attirer l'attention sur l'objet caché.

**Attitudes**
- mettre la main sous un premier coussin, puis sous un deuxième, en annonçant encore l'objet caché, et finalement sous un troisième coussin, tout en attirant de nouveau l'attention de l'enfant. Répéter plusieurs fois le même jeu en alternant l'ordre des cachettes sous les coussins, observer si l'enfant essaie de réfléchir au problème et répéter ce jeu le lendemain afin d'accentuer les jeux d'imitation qui conduiront plus tard aux premières représentations mentales de l'objet.

**Organisation matérielle**
- choisir des billes ou d'autres objets qu'on peut cacher facilement dans la main, mais en s'assurant qu'elles sont suffisamment grandes pour éviter que les enfants les avalent.

**Situations**
- placer une bille dans une des boîtes gigognes.

**Attitudes**
- refermer la boîte pendant que l'enfant regarde et l'emboîter dans la plus grande. Demander à l'enfant de trouver la bille. De plus, ce jeu favorisera la coordination des muscles de la main. Laisser l'enfant expérimenter seul. Éviter d'interrompre l'enfant et d'intervenir en corrigeant, s'il fait une erreur.

**Situations**
- cacher derrière l'enfant une boîte à musique.

**Attitudes**
- attendre que l'enfant entende le son et observer s'il essaie de trouver d'où il vient. Donner des instructions claires, simples et précises.

**Situations**
- demander à l'enfant d'aller chercher un objet familier dans une autre pièce et de l'apporter.

**Attitudes**
- être attentif aux moments où une difficulté réelle survient, mais respecter son effort pour résoudre un problème. Offrir de l'aider seulement quand il semble incapable d'y parvenir, mais laisser pleine liberté à l'enfant de continuer selon son style.

***Premières reconnaissances du schéma corporel :*** *Vers la fin de la deuxième année, l'enfant peut identifier certaines parties de son corps et il peut même les nommer. Cependant, il semble plus conscient d'abord des orteils que de ses jambes. L'image corporelle s'acquiert à un niveau conceptuel et dynamique à mesure que le corps interagit avec les objets de l'environnement.*

**Situations**

- initier l'enfant au brossage des dents ;
- prévoir des jeux d'eau dans une piscine ou dans une baignoire ;
- organiser des jeux rythmés au cours desquels l'enfant doit utiliser un membre ou une autre partie de son corps pour exprimer l'acte demandé dans le jeu. Exemple : « Savez-vous planter des choux? »

**Attitudes**

- prévoir régulièrement la même période de temps dans la journée. Au début, montrer à l'enfant comment le faire en se brossant les dents en même temps que lui. Accorder le temps nécessaire à l'exploration de sa bouche avec la brosse à dents ;
- si la température le permet, permettre aux enfants de se déshabiller et profiter de l'occasion pour leur faire prendre conscience de leur corps et des diverses parties à l'occasion des jeux d'eau ;
- s'adresser toujours à l'enfant en se plaçant à sa hauteur, de façon à favoriser l'échange direct à la hauteur du visage ;
- nommer toujours les parties du corps de façon précise et profiter de toute occasion possible pour les mentionner.

**Organisation matérielle**

- placer des miroirs suffisamment grands dans lesquels l'enfant peut se regarder au complet. Installer, autant que possible, quelques miroirs dans différents coins de la garderie et particulièrement dans le coin des poupées, de la musique et des jeux de construction, puisqu'il s'agit des coins où l'enfant exprimera plus de mouvements et de gestes ;
- chanter et utiliser des instruments de percussion pour accompagner des jeux qui favorisent les mouvements du corps (danse, jeux rythmés).

# Dix-neuf à vingt-quatre mois

## Le développement sensorimoteur

### Locomotion

*Avant cette dernière étape de la période appelée « première enfance », l'enfant atteint l'étape la plus importante de son développement sensorimoteur et socio-affectif. En ce qui concerne la locomotion, il est possible d'observer maintenant les comportements suivants :*

| | |
|---|---|
| *Dix-neuf mois :* | • *marche en tirant un jouet par une corde ;*<br>• *monte et descend l'escalier une marche à la fois (sans alterner les pieds).* |
| *Vingt-mois :* | • *peut sauter ;*<br>• *peut courir.* |
| *Vingt et un mois :* | • *monte l'escalier en alternant les pieds.* |
| *Vingt deux mois :* | • *peut grimper pour se mettre debout sur une chaise ;*<br>• *peut sauter d'une marche.* |
| *Vingt-trois mois :* | • *s'assoit par lui-même à la table.* |
| *Vingt-quatre mois :* | • *monte et descend seul l'escalier en alternant les pieds ;*<br>• *peut plier un peu la taille et les genoux pour ramasser les objets ;*<br>• *se penche le plus souvent en avant en courant, se blesse au front lorsqu'il tombe ;*<br>• *peut donner un coup de pied au ballon ;*<br>• *court, gambade, traîne, pousse, tire avec une meilleure coordination.* |

**Situations**
- inviter l'enfant à sauter alternativement avec beaucoup de force, et ensuite plus doucement.

**Attitudes**
- faire remarquer la différence dans le bruit produit et dans l'effet ressenti aux pieds.

**Organisation matérielle**
- disposer des boîtes suffisamment grandes pour que les enfants puissent y entrer et s'y cacher, etc. ;

- s'assurer que l'aménagement du local intérieur et extérieur favorise l'exploration du milieu par l'enfant au moyen de ses capacités locomotrices, de sorte qu'il puisse courir, monter et descendre des escaliers, pousser, tirer, etc. ;

- l'enfant commence à utiliser des points de référence pour apprendre à se situer. Il devient donc important de maintenir des constantes dans l'aménagement, même si le mobilier peut se déplacer selon les activités.

**Situations**

- suggérer des jeux d'équilibre, tels que marcher sur une ligne relativement épaisse, se tenir sur une balançoire, monter et sauter d'une chaise, etc. ;

- placer trois cubes creux de tailles différentes qui offrent de multiples utilités, telles que s'asseoir, se pencher, se coucher, etc. ;

- organiser un jeu d'imitation avec plusieurs enfants, au cours duquel l'adulte ou un des enfants exécute un mouvement que le groupe doit ensuite répéter. Chercher des mouvements assez évidents, tels que marcher les bras en l'air, lever une jambe, etc.

**Attitudes**

- encourager l'enfant à utiliser au maximum son corps et à découvrir graduellement de nouvelles sources d'expression. Lui permettre de se traîner par terre ;

- demander à l'enfant d'imiter les mouvements des animaux qu'il connaît ;

- encourager toute initiative créatrice provenant de l'enfant.

# Dix-neuf à vingt-quatre mois

## Le développement socio-affectif

*Vers dix-huit mois, l'enfant est capable de se distinguer des autres personnes et de percevoir des états d'esprit qui ne sont pas les siens. Alors qu'il se mettait à pleurer en présence d'un petit compagnon en larmes, l'enfant de dix-huit mois est maintenant capable d'essayer d'intervenir auprès de celui qui pleure et de tenter de le consoler.*

**Situations**

- utiliser les périodes de repas et d'hygiène pour fortifier leurs relations sociales, soit par des dialogues provoqués par l'adulte avec ses enfants ou par de simples tâches d'entraide ;

- demander l'aide des autres enfants quand un enfant cherche un objet qu'il a perdu de vue ou lorsqu'il a de la peine.

**Attitudes**

- observer le comportement d'un enfant qui a des épisodes de larmes persistantes, car il peut s'agir d'une difficulté d'adaptation à la garderie ;

- profiter de toutes les occasions susceptibles de multiplier des rapports socio-affectifs positifs entre les enfants, en suscitant des activités communes de jeu et d'interaction ;

- observer l'enfant qui regarde les réactions émotives des autres et voir s'il les imite. Faire un commentaire sur l'état émotif de l'enfant qui a suscité la réaction, qu'il s'agisse de rires ou de crises de larmes ;

- encourager l'enfant qui tente d'en consoler un autre, car cela dénote un progrès considérable dans le développement social, particulièrement dans la formation du concept du moi ;

- observer soigneusement, mais de loin, lorsqu'un conflit éclate entre les bébés. N'intervenir qu'au moment où ce conflit risque de dégénérer en violence. Cela permettra éventuellement aux enfants d'apprendre à résoudre eux-mêmes leurs problèmes et à respecter les droits des autres. Chercher toujours à trouver une solution positive, par exemple, en orientant l'attention de l'enfant « vaincu » par le biais d'une autre activité. Quand cela est possible, expliquer aux enfants impliqués dans l'incident de façon très simple les raisons qui ont motivé la solution choisie. Toutefois, éviter de favoriser un des partenaires quand le déroulement du conflit n'a pas été suivi de près par l'adulte.

**Organisation matérielle**

- prévenir les formes négatives de conduite en disposant au moins d'un jouet par enfant. Toutefois, il n'est pas nécessaire de fournir le même jouet à tous car l'enfant doit apprendre à partager et à attendre son tour en choisissant entre-temps une autre activité. Cet apprentissage, quoique pénible parfois, constitue une étape importante à franchir dans le processus de socialisation ;

- assurer un aménagement qui permette l'expression totale des sentiments. Soigner la qualité et la quantité des jeux et des activités offerts, afin de faciliter le processus d'adaptation et de suppléer ainsi à la séparation d'avec les parents.

*L'interruption brusque d'une activité intéressante est nocive pour l'enfant, car elle l'empêche de compléter ce qu'il a commencé.*

**Situations**

- un arrêt trop catégorique de l'adulte peut déclencher chez l'enfant une réaction d'opposition, de protestation et de larmes, qui risque de s'accentuer ou de devenir un comportement habituel si l'adulte agit ainsi fréquemment.

**Attitudes**

- préparer doucement et graduellement l'enfant à la fin d'une activité (lorsque celle-ci doit être interrompue) en annonçant la chose quelques minutes à l'avance. Répéter qu'il faut terminer un moment après et, au besoin, offrir de l'aide à l'enfant pour qu'il puisse finir à temps. Se rappeler qu'un très jeune enfant comprend encore peu les raisons des adultes et qu'il faut donc lui accorder suffisamment de temps pour qu'il arrive à associer l'acte et la parole ;

- aider l'enfant à développer un sentiment de sécurité et d'autonomie en l'encourageant toujours à choisir et à réaliser par lui-même ses activités tout en expliquant clairement (quand cela est possible) les limites de cette autonomie ;

- accorder une grande liberté d'action pourvu qu'elle ne représente aucun danger physique, ni pour l'enfant ni pour d'autres personnes ;

- renforcer les sentiments de satisfaction éprouvés à la découverte d'une nouvelle capacité ou habileté et permettre à l'enfant de répéter celle-ci afin de favoriser la confiance en soi. Ainsi, grâce à un comportement spontané autant de la part de l'adulte que de l'enfant, ce dernier deviendra progressivement capable d'affronter des situations nouvelles sans éprouver d'anxiété, et de réagir positivement à un nouveau défi ;

- s'assurer que tout est prêt pour entreprendre la prochaine activité avant d'interrompre celle qui est en cours ;

- réduire au minimum les périodes d'attente, de désarroi et d'ennui causées par un manque d'organisation entre deux activités. Centrer l'attention sur quelque chose d'intéressant pendant l'attente, en évitant ainsi des fatigues et des comportements agressifs entre les enfants.

**Organisation matérielle**

- aménager le local en laissant les jouets à la portée des enfants, de sorte qu'ils puissent choisir par eux-mêmes. Surveiller les tentatives d'exploration du mobilier, sans restreindre l'enfant, à moins d'un danger évident. Par exemple, permettre à l'enfant de grimper sur un fauteuil, mais montrer aussi comment descendre afin d'éviter une chute.

# Dix-neuf à vingt-quatre mois

## Le développement du langage verbal

*Vingt mois :*

- *Vingt mois. L'enfant combine spontanément deux ou trois mots lorsqu'il veut exprimer deux idées séparées : « papa parti », « bébé dodo ». Il demande sa nourriture par des mots, et fait de même pour aller à la toilette. Il répète la fin des phrases des adultes, comme un écho. Il communique aussi en prenant la main de l'adulte et en le conduisant à l'endroit où il veut aller ou encore là où se trouve ce qu'il désire ;*
- *le comportement du langage, qui est étroitement lié au développement social et intellectuel, s'articule graduellement en fonction de l'expérience et de la maturité. Le langage devient moins difficile et l'enfant communique comme s'il se tournait vers le milieu, au lieu de monologues qu'il tenait auparavant.*

*Vingt-quatre mois :*

- *Le jargon disparaît. Les mots ne sont pas nécessairement clairs, mais l'enfant leur donne un caractère personnel plutôt que des sons isolés. Il peut construire des phrases de deux ou trois mots ; il utilise les pronoms « je, moi, tu », quoique parfois incorrectement. Lorsque l'enfant voit des images dans un livre, il peut en nommer au moins trois et il répond au « qu'est-ce que c'est? ». Il verbalise ses expériences les plus proches et il parle de ses activités pendant qu'il les vit. De plus, il donne son propre nom. Il comprend et demande une répétition d'un acte ou d'un objet qu'il a aimé, souvent par le mot « encore ».*

**Situations**

- utiliser des marionnettes ou toute autre ressource concrète susceptible d'aider l'enfant à revivre des expériences connues ;
- raconter des histoires simples et brèves mais susceptibles d'éveiller chez l'enfant un effort de réflexion ;
- organiser un jeu rythmé au cours duquel l'enfant doit utiliser un membre ou une autre partie de son corps pour exprimer l'acte demandé par le jeu, par exemple, la chanson « Savez-vous planter des choux? ».

**Attitudes**

- respecter le temps et la manière adoptés par l'enfant pour reproduire une expérience. Permettre toute liberté de style. Lorsque l'enfant imite dans son jeu des situations précises ou des objets particuliers, respecter cette initiative pour renforcer ainsi le processus de représentation symbolique. Par exemple, si l'enfant fait manger sa poupée, continuer sérieusement le jeu et en profiter pour encourager l'expression verbale ;

- revenir régulièrement sur des expériences passées par des moyens tels que les conversations, les chants, les jeux rythmés. Leur répétition fréquente permettra à l'enfant de les assimiler et de les reproduire spontanément. Donner toujours la raison pour laquelle on demande à l'enfant d'accomplir un acte précis ;

- répondre clairement à ses essais d'explication d'un événement ;

- nommer toujours les parties du corps de façon précise ;

- s'adresser à l'enfant avec un ton agréable, même pour lui donner un ordre, puisqu'il sera porté à imiter ce même ton pour communiquer ;

- écouter sans interrompre lorsque l'enfant se parle à lui-même. Ce geste constitue un exercice de langage et d'autodécouverte fondamentaux pour l'atteinte de l'autonomie.

mila bouton

# Un à vingt-quatre mois

## Les soins physiologiques

**— alimentation**
**— hygiène**
**— sommeil**

***Note :*** *À cause de la relation étroite qui existe entre les soins physiologiques et les expériences sensorimotrices, socio-affectives et de langage, cet aspect est traité dans une perspective d'intégration visant à profiter de toutes les périodes de séjour au service de garde pour encourager un développement intégral harmonieux.*

### Alimentation

*Assurer la qualité de l'alimentation signifie respecter les conditions suivantes : a) valeur nutritive équilibrée et adaptée aux besoins alimentaires de chaque bébé ; b) variété d'aliments de façon à permettre l'assimilation de différentes vitamines ; c) présentation appétissante qui éveille l'intérêt du bébé ; d) attention particulière à la température et au goût du repas. En ce qui concerne la quantité de nourriture, il est important de considérer : l'appétit de l'enfant, la fréquence des repas, la taille du bébé, le poids et l'âge.*

**Situations**

- offrir des portions en fonction des besoins de l'enfant ;
- offrir une cuillère à chaque enfant au moment d'un repas collectif. L'usage d'une même cuillère pour plusieurs enfants constitue une source de transmission de maladies contagieuses.

**Attitudes**

- surveiller la quantité servie, car celle-ci peut décourager l'appétit de l'enfant. Mieux vaut répéter la quantité une autre fois que de lui servir d'emblée une grosse portion ;
- garder toujours une attitude chaleureuse et encourageante durant cette période. Elle constitue une période privilégiée pour établir une relation de confiance entre l'enfant et l'éducateur ;
- consulter les parents sur les habitudes alimentaires du bébé, afin d'encourager un comportement cohérent et d'aplanir les difficultés qui peuvent apparaître.

**Organisation matérielle**

- créer une ambiance détendue pendant le repas, parler et essayer de placer les enfants les uns devant les autres afin de favoriser l'imitation ;

- n'installer les enfants à table que lorsque le repas est prêt à être servi, afin d'éviter l'impatience et la fatigue causées par une position assise prolongée.

*Les premiers aliments solides sont plus éducatifs que nutritifs. Ils apportent un supplément au lait en ajoutant de nouveaux goûts et de nouvelles textures. Cependant, le besoin nutritif est encore secondaire par rapport à la priorité du lait.*

Situations
- offrir les premiers aliments solides à la cuillère au lieu de les mélanger au biberon.

Attitudes
- favoriser davantage la consommation du lait lorsque le bébé commence à goûter aux aliments solides ;
- éviter toujours d'obliger un enfant à avaler les aliments solides ;
- présenter une variété de produits recommandés par le spécialiste et laisser à l'enfant le temps de se familiariser.

***Maturité physiologique :*** *L'appétit varie en intensité pendant la journée en fonction du comportement de l'enfant. Il varie aussi d'âge en âge et en fonction des préférences alimentaires. À mesure que l'enfant grandit, son organisme exige une réduction du nombre de repas afin de lui permettre des périodes de sommeil plus prolongées et d'assurer ainsi une meilleure rétention des aliments.*

Attitudes
- préférer toujours nourrir le bébé quand il manifeste sa faim plutôt que d'établir des horaires rigides qui risquent de perturber son sommeil et, par conséquent, de créer inutilement des tensions ;
- observer la réaction de l'enfant devant les premiers aliments solides ;
- observer et respecter les fluctuations dans le processus de régularisation des besoins alimentaires du jeune enfant ;
- associer l'intensité d'appétit avec les expériences qui ont précédé la période de nutrition et avec le climat régnant au moment même de cette activité. Surveiller aussi ses périodes d'élimination ;
- éviter de forcer le bébé à manger lorsqu'il n'en manifeste pas le besoin, car cela peut provoquer des sentiments négatifs envers la personne qui l'oblige à manger et envers la nourriture elle-même ;
- garder toujours une attitude calme et chaleureuse vis-à-vis l'enfant qui est nourri ;

- éviter d'offrir des aliments solides au moment où l'enfant est trop affamé, car l'effort d'avaler est plus grand que celui de sucer. Offrir d'abord un peu de lait et passer ensuite au repas solide ;

- encourager toute méthode utilisée par l'enfant pour s'auto-alimenter de l'assiette à la bouche. Ce qui compte, c'est l'effort et l'enthousiasme.

**Organisation materielle**

- jouer une musique qui invite l'enfant à se détendre pendant qu'il mange ;

- choisir une toute petite cuillère et la placer entre les lèvres de l'enfant en attendant qu'il suce le contenu, afin de lui permettre une dégustation graduelle de l'aliment.

*Le manque d'équilibre entre la capacité d'absorption et celle de rétention chez le jeune bébé, qui est dû à une instabilité neuromotrice, provoque des régurgitations, des vomissements et des troubles gastriques dont la durée est relativement passagère. La tendance à vomir peut être provoquée par une sensibilité neuromotrice spécifique ou par des facteurs plus généraux de personnalité.*

**Situations**

- placer le bébé dans une position semi-inclinée pendant et après le repas, afin de favoriser la rétention ;

- assurer la présence du même éducateur, celui avec lequel l'enfant est le plus familiarisé, pour l'aider pendant cette période.

**Attitudes**

- prévoir tout le temps nécessaire pour le repas afin qu'il soit pris dans une atmosphère détendue et que l'enfant profite pleinement de la nourriture ;

- consulter les parents sur les portions approximatives que l'enfant mange régulièrement et respecter ces portions ;

- observer dans quelles circonstances le bébé vomit et la fréquence avec laquelle cela arrive.

**Organisation materielle**

- créer un coin spécial tranquille pour la mère qui vient allaiter son enfant au service de garde (cela est particulièrement possible et à encourager dans les garderies situées en milieu de travail de la mère).

***Activités d'apprentissage :*** *La transition entre les aliments liquides et les aliments solides se fait en fonction du niveau de maturité atteint par l'enfant, autant dans son système nerveux que dans son système digestif. Cette transition permet de développer les capacités intellectuelles et celles de manipulation dès que l'enfant commence à s'intéresser aux ustensiles, en les examinant et en essayant de s'en servir tout en s'amusant ; il devient progressivement capable de coordonner ses mouvements. Par ailleurs, dès le très jeune âge, pendant que l'enfant mange dans les bras de l'adulte, les mouvements de sa main montrent que son intérêt pour le biberon ou pour la cuillère s'éveille : il les tapote et il les manipule. Plus tard,*

*assis sur sa chaise, l'acte de saisir et de renverser la nourriture accapare son attention. Le bébé essaie également de tenir seul sa cuillère et de mettre la main dans l'assiette.*

*Grâce au développement de la préhension et de l'acte de lancer, le bébé essaie de s'exercer avec tout ce qui est à sa portée, sans distinction entre les jouets et la nourriture. Une fois que l'enfant peut marcher, son vif désir d'exercer ses capacités motrices rend la période du repas de plus en plus difficile, de même que son croissant désir d'autonomie qui se répercute jusque dans sa nutrition.*

Situations

- profiter du repas pour stimuler la prise de conscience des gestes et des bruits reliés aux propriétés de certains aliments ;
- aider le bébé à tenir son biberon, car cela représente à la fois un début d'autonomie, ainsi qu'une occasion de sentir la température, le poids, la texture et la forme de la bouteille ;
- offrir vers le cinquième mois les premières dégustations de lait ou de jus dans une tasse qui bascule sans se renverser.

Attitudes

- respecter les différences individuelles de tempérament quant au style et au rythme adopté par chaque bébé pour prendre ses repas ;
- accorder une période d'apprentissage pour l'utilisation de tout nouvel ustensile pour manger. Le refus de manger peut être dû à une méconnaissance des propriétés de ce nouvel objet. Cependant, l'introduction graduelle des ustensiles devra continuer malgré un premier échec, tout en gardant une attitude chaleureuse et en encourageant les tentatives des enfants. Seule une répétition fréquente de l'expérience permettra à l'enfant d'acquérir l'habitude de s'en servir ;
- stimuler l'enfant pour qu'il prenne graduellement son biberon seul et qu'il le porte à la bouche ;
- permettre la manipulation de la nourriture, spécialement lorsque l'enfant essaie de la rendre à sa bouche. Cependant, éviter les tentatives de lancer les aliments et offrir un jouet à lancer au lieu de la nourriture ;
- éviter les extrêmes entre l'excès de permissivité et l'imposition rigide de restrictions disciplinaires ;
- accepter le fait que le jeune enfant a une tendance à bouger souvent pendant qu'il mange ; cela constitue une étape de coordination des mouvements et peut refléter son désir de manifester son autonomie ;
- nommer clairement les aliments offerts à l'enfant. Décrire verbalement les principales actions qui accompagnent le repas ainsi que les caractéristiques essentielles des aliments (sucré, mou, salé, etc.). Cependant, réduire la conversation au minimum quand le bébé présente quelques difficultés pendant cette période.

**Organisation matérielle**

- prévoir des cuillères supplémentaires afin d'en offrir une au bébé lorsqu'il voudra enlever celle de l'adulte ;
- placer les chaises hautes les unes en face des autres afin de stimuler les interactions entre les enfants ;
- essayer, dans la mesure du possible, d'alimenter le jeune bébé face à ceux qui commencent à atteindre un certain niveau d'autonomie.

***Relation socio-affective :*** *À mesure que l'enfant atteint différents niveaux de maturité, la distance physique entre l'adulte et le bébé s'accentue de plus en plus. Par ailleurs, le comportement de l'enfant pendant la période de nutrition dépend de l'atmosphère plus ou moins détendue créée par l'éducateur.*

**Situations**

- rester à proximité du bébé quand il mange sur sa chaise et assurer le contact physique en lui tenant la main et en lui permettant de toucher les objets à sa portée, ainsi que de toucher l'adulte.

**Attitudes**

- valoriser davantage les expressions affectives lors du passage d'une forme d'alimentation à une autre, c'est-à-dire de l'allaitement au biberon. Dans le cas du sevrage imposé par l'arrivée du bébé à la garderie, nourrir le bébé dans les bras et s'en séparer physiquement de façon graduelle et en fonction de ses acquisitions motrices et sociales ;
- éviter d'accommoder le biberon avec des coussins pour que le bébé le prenne au lit avant qu'il soit capable de tenir le biberon dans ses mains. Encourager toujours les interactions entre le bébé et l'adulte pendant cette période ;
- s'exprimer par des gestes calmes et sans brusquerie, des mots d'encouragement, des sourires et des caresses ;
- éviter à tout prix d'enlever la nourriture comme moyen de punition d'un comportement survenu avant ou durant le repas, car l'enfant apprendra à associer la punition avec son alimentation et il pourra adopter une attitude négative vis-à-vis cette dernière ;
- éviter d'exercer des pressions sur un enfant qui ne peut ou ne veut pas manger davantage.

**Organisation matérielle**

- prévoir un aménagement détendu en réservant, dans la mesure du possible, un coin pour nourrir les très jeunes bébés qui requièrent plus de tranquillité que les bébés plus âgés ;
- assurer le confort matériel de l'éducateur autant que celui du bébé. Ainsi, si l'éducateur nourrit l'enfant sur lui, il faut qu'il ait une chaise permettant une posture reposante et, si le nourrisson mange sur sa chaise, il est important que lui et l'adulte restent près l'un de l'autre.

# Un à vingt-quatre mois

## Les soins physiologiques

### Hygiène et élimination

*La période de soins quotidiens permet une expérience sociale très importante. À travers ses gestes, durant la manipulation, l'éducateur exprime sa façon de communiquer avec l'enfant. Ainsi, ces diverses activités (toilette, habillage, mise au pot) peuvent être faites de façon très mécanique en donnant peu de soi-même ou, au contraire, elles peuvent refléter une attitude très positive envers les occasions d'apprentissage offertes au bébé.*

**Situations**

- accorder une priorité à la toilette du bébé, et en particulier au changement de couche ;
- profiter de ces périodes pour maintenir des conversations avec le bébé ;
- noter la fréquence d'élimination car celle-ci deviendra graduellement un indice du rythme d'évacuation du bébé. La fréquence varie d'un enfant à l'autre.

**Attitudes**

- vérifier les couches du bébé dès le moment où il exprime un malaise ;
- surveiller le type de selles de l'enfant, car elles constituent un indice de la réaction aux aliments qu'on lui donne. Ainsi, si les selles constituent des petits fragments non digérés, il faudra introduire les nouveaux aliments plus progressivement. Si, par ailleurs, les selles montrent un peu de mucus, cela indique que la nourriture n'est pas suffisamment hachée ;
- éviter toujours de donner des laxatifs sans avis médical.

**Organisation matérielle**

- garder un trousseau d'hygiène individuel et bien identifié pour chaque enfant. Prévoir des casiers respectifs afin de ranger les vêtements de rechange et objets de toilette (savon, couches, serviettes, etc.).

***Le contrôle des sphincters et de la vessie :*** *L'âge au cours duquel le contrôle des sphincters débute et se complète varie selon les conditions psychologiques et sociales de l'environnement. Il s'agit d'une maturité cérébrale qui permet de contrôler et de régulariser volontairement le système nerveux végétatif. Généralement, le commencement de l'apprentissage du contrôle des sphincters se fait au début de la deuxième année, et cet apprentissage n'est atteint qu'entre dix-huit et vingt-quatre mois.*

*L'attitude plus ou moins permissive de l'éducateur pendant l'entraînement joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. L'enfant semble prendre moins de temps et ce, de façon plus permanente, quand l'éducateur se montre chaleureux et compréhensif que lorsque l'entraînement se fait sévère.*

**Situations**

- placer l'enfant au pot et rester avec lui en lui parlant, en jouant ou en chantant ;
- commencer à asseoir graduellement l'enfant au pot, tout en gardant un horaire régulier.

**Attitudes**

- demander aux parents le meilleur moment de mettre le bébé au pot, selon les habitudes d'élimination observées au foyer. Respecter ces horaires et inviter l'enfant régulièrement, c.-à-d. toujours au même moment, afin de favoriser la formation de l'habitude ;
- attendre que l'enfant ait atteint une maturité suffisante pour commencer l'entraînement à la propreté. Ce moment varie selon les enfants, mais il est possible de prendre comme point de référence le moment où l'enfant accepte volontairement de rester asis sur le pot pendant quelques minutes et celui où il réagit aux éloges de l'éducateur lorsqu'il a éliminé ;
- respecter les différences individuelles quant à la fréquence des éliminations et quant au comportement pendant cette période, tout en permettant à chaque bébé d'établir son propre rythme d'autorégulation ;
- essayer d'amener à la salle de bain un bébé dont l'entraînement au pot débute et l'asseoir près d'un enfant déjà entraîné, afin de favoriser l'imitation chez le plus jeune et de renforcer l'apprentissage des enfants plus âgés. Valoriser l'effort fourni par chacun ;
- encourager et manifester du plaisir chaque fois que le nourrisson élimine dans le pot ;
- éviter d'établir un système de compétition entre les enfants ou de ridiculiser un enfant qui éprouve une difficulté à contrôler ses sphincters ou sa vessie ;
- favoriser l'expression verbale pour annoncer l'arrivée ou la fin de l'acte d'élimination. Éviter cependant d'exercer des pressions pour que l'enfant annonce lorsqu'il a besoin d'éliminer ;
- éviter de montrer de la contrariété quand il a oublié d'annoncer son besoin et lui rappeler doucement qu'il doit avertir. L'apprentissage du contrôle se fera d'autant plus vite qu'il sera bien détendu et en sécurité avec les adultes ;
- laisser passer plusieurs semaines d'entraînement systématique avant que l'enfant commence à avertir, même s'il n'avertit qu'après s'être mouillé ;
- demander à l'enfant, périodiquement pendant la journée, s'il a besoin d'éliminer, ce qui l'encouragera à avertir. Le féliciter chaque fois qu'il a averti ;

- attendre que le nourrisson ait abandonné la salle de bain avant de laver le pot où il a éliminé, puisque le jeune enfant a de la difficulté à comprendre qu'il faut jeter le produit pour lequel il a reçu des stimulations et des compliments. Plus tard, quand l'apprentissage est plus avancé, il peut commencer à vider lui-même son pot et à faire couler l'eau.

**Organisation matérielle**

- créer une atmosphère détendue afin de donner toute sécurité à l'enfant pendant l'entraînement ;
- placer quelques pots ensemble dans la salle de bain afin de stimuler les échanges et l'initiation entre les enfants ;
- éviter de changer les pots de place, c'est-à-dire tantôt dans la salle de bain, tantôt dans les salles de jeu, etc., car l'enfant doit apprendre à associer petit à petit l'acte avec le milieu ;
- s'assurer que chaque pot est soigneusement lavé après usage. Garder hors de la portée de l'enfant les produits pour laver les pots, mais les ranger toujours de façon accessible à l'adulte.

*Dès les premiers mois, l'enfant exprime son plaisir pour le bain. Il montre sa déception quand on l'en retire. À l'âge d'un an environ, lorsque le comportement devient de plus en plus imitatif, l'enfant essaie de se baigner ou de se laver tout seul, en prenant le savon, en enlevant le bouchon de la baignoire ou du lavabo, etc.*

**Situations**

- prévoir, autant que possible, une période de bain aux bébés ;
- encourager le bébé à remuer ses jambes, ses bras et tout son corps lorsqu'il est dans l'eau, ou lorsqu'on fait sa toilette ;
- offrir à l'enfant le savon ou l'éponge pour qu'il essaie de se laver ;
- placer une pataugeuse en plastique pour les bébés capables de jouer seuls dans l'eau (après douze mois).

**Attitudes**

- s'informer auprès des parents de la fréquence des bains donnés à la maison et, suivant les cas, établir d'un commun accord un horaire de bains à donner pendant le séjour du bébé au service de garde ;
- placer cette activité aux moments où la plus grande partie du personnel est présente, afin d'accorder le temps nécessaire à chaque enfant pour profiter des expériences affectives, sensorielles, intellectuelles, motrices et sociales découlant de ces activités ;
- veiller à ce que les activités d'hygiène soient réalisées par la personne familière au bébé, de façon à assurer une continuité de rapports dans les périodes précédentes et celles de l'hygiène ;

- vérifier toujours la température de l'eau avant de placer le bébé dans la baignoire ;
- encourager toute manifestation démontrée par le nourrisson dans le fait qu'il reconnaît des objets et des parties du corps ;
- soutenir fermement la nuque du très jeune bébé qui ne peut pas encore se tenir seul ;
- encourager l'enfant à se regarder et à toucher les différentes parties du corps. Ne jamais rire de ses gestes ;
- nommer chaque partie du corps par son vrai nom ;
- attirer l'attention du bébé sur la température de l'eau, le nom des jouets, leur texture, etc., et encourager, à tout moment, le langage et l'observation ;
- prévoir des distractions agréables au moment de sortir l'enfant du bain, afin de réduire le degré de déception que peut causer la fin du bain ;
- respecter le désir d'autonomie et les premières tentatives en permettant à l'enfant de participer à sa toilette ;
- éviter de porter des jugements tels que : « Ne touche pas ton pénis, parce qu'il est sale » ;
- laisser le temps nécessaire pour que l'enfant prenne plaisir dans l'eau et s'amuse. Sortir cependant le bébé qui semble effrayé.

**Organisation matérielle**

- maintenir la température moyenne de la salle à un degré de chaleur suffisamment élevé et éviter les courants d'air pendant que le bébé est baigné ou lavé ;
- préparer l'eau de façon à ce qu'elle soit à la température normale du corps du bébé ;
- placer, dans la salle réservée au bain et à la toilette, un mobilier qui constitue une aide plutôt qu'un obstable à l'autonomie que doit acquérir l'enfant dans ce domaine. Par exemple, lorsque le lavabo est trop haut pour la taille du jeune enfant, des marches construites autour du lavabo lui permettront de saisir plus facilement le robinet ;
- rendre attrayant le coin ou la pièce réservée à l'hygiène par de la couleur, de la musique, tout en évitant l'excès de stimuli susceptibles de distraire l'enfant dans une tâche précise ou de le détourner des découvertes liées à son propre corps ;
- placer un grand miroir en face de la baignoire ou du lavabo afin de stimuler la structuration du schéma corporel ;
- offrir des objets qui flottent aux textures, aux formes et aux matériaux variés.

***Habillage et déshabillage :*** *Cette période, ainsi que toutes les activités physiologiques, est particulièrement propice pour encourager certaines acquisitions de type social, telles que le sentiment de confiance envers l'éducateur, grâce au confort qu'il assure au bébé et à son souci de provoquer chez lui l'observation de l'environnement et de son propre corps.*

**Situations**

- jouer avec le bébé pendant la période de changement de couche et d'habillage ;
- inviter les enfants plus âgés à aider à habiller et à déshabiller les enfants plus jeunes, en leur donnant des tâches simples telles qu'enfiler une chaussette, une chemise, etc.

**Attitudes**

- profiter de ce moment pour le bercer, le faire rire et, en général, l'encourager à bouger ou à remuer ;
- parler à l'enfant et nommer tous les actes posés par l'éducateur pendant cette période afin de favoriser la compréhension des termes. Graduer la quantité d'informations données afin de faciliter le processus de compréhension ;
- encourager l'enfant dès le jeune âge à s'habiller et à se déshabiller par lui-même, en mettant à sa disposition des vêtements de tailles diverses. De plus, cela peut provoquer chez l'enfant l'observation sur les grandeurs et l'usage précis des différents vêtements.

# Un à vingt-quatre mois

## Les soins physiologiques

### Repos-sommeil

*Durant les six premiers mois de vie, le bébé fait généralement trois siestes par jour, dont la durée et les heures varient selon le rythme et le style de chaque enfant. Il est toutefois possible de prévoir une sieste durant la matinée, une après le dîner et une avant le souper. Ce même horaire relatif peut se prolonger jusqu'à l'âge d'un an, quoique souvent la dernière sieste soit déjà éliminée.*

*L'intérêt croissant pour rester éveillé et pour interagir avec l'environnement devient de plus en plus marqué pendant la deuxième année de vie, alors que l'enfant réduit généralement le nombre de siestes à une par jour, après le dîner.*

**Attitudes**

- respecter toujours les différences individuelles en permettant à chaque enfant de se reposer aussi longtemps qu'il le requiert et en lui permettant de suivre son propre style pour atteindre la détente ;
- éviter d'imposer une posture déterminée pour se reposer, car cela va à l'encontre de la détente ;
- garder assez de flexibilité dans l'horaire des siestes de chaque enfant, c'est-à-dire adapter les heures selon leurs besoins au lieu de leur imposer un horaire fixe ;
- permettre à l'enfant d'apporter un objet de transition de la maison (couverture, poupée, ourson, etc.). Ce geste d'acceptation et de respect envers les besoins individuels de chaque enfant facilite, entre autres, l'adaptation au milieu de la garderie.

**Organisation matérielle**

- prévoir un milieu calme qui permette au bébé de dormir sans interruption ;
- créer un climat apte à la détente en fermant les rideaux et en laissant la salle suffisamment aérée. Il est très important pour le système nerveux de l'enfant que, sous aucun prétexte, le nourrisson soit réveillé par des stimuli de l'environnement, à savoir bruits, irrégularité de la température, etc. ;
- placer la salle de repos loin de la salle de jeu des enfants plus âgés ;
- jouer une mélodie calme pendant la période d'endormissement de l'enfant.

*À mesure que l'enfant grandit, il associe la mise au lit à la séparation de la figure maternelle et il développe une tendance à résister au sommeil en prolongeant au maximum sa période d'éveil.*

**Situations**

- chanter, jouer avec les mains, parler à l'enfant et le caresser favorise la détente en rassurant effectivement l'enfant.

**Attitudes**

- assurer toujours la présence d'une personne familière à l'enfant, capable de lui inspirer confiance. Si possible, cette même personne devrait le coucher et l'accueillir au réveil en lui offrant une grande dose d'affection ;
- réconforter aussitôt que possible le bébé qui pleure et chercher à trouver la cause de son chagrin ;
- réconforter le bébé par une présence chaleureuse lorsqu'il cherche des moyens pour garder la compagnie de l'éducateur. Le refus augmenterait sa tension ;
- chercher à distraire le bébé qui essaie de retenir l'attention de l'éducateur, mais sans l'exciter au point de le garder éveillé ;
- noter le style particulier que chaque enfant adopte pour se détendre et voir à ce qu'il puisse l'atteindre à sa manière (exemple : balancement du pouce, mouvement de la tête, se caresser avec la couverture, recherche d'objets significatifs, etc.) ;
- observer la durée des siestes et la façon de s'endormir puisque cela est indicatif du niveau d'adaptation du bébé à la garderie ;
- surveiller dès l'arrivée du bébé l'évolution de ses besoins de sommeil et, à partir de ces observations, lui établir un horaire flexible, capable de respecter son degré de maturité.

*Un mécanisme de veille règle cette étape. L'enfant doit apprendre à se réveiller ainsi qu'à s'endormir. Grâce à l'acquisition progressive de la maturité, il finit par mieux se réveiller, sans perturbation, et le temps de veille augmente.*

**Attitudes**

- assurer une présence immédiate lorsque l'enfant se réveille ;
- voir à ce que ce moment se développe dans un climat de détente pour faciliter le passage du repos à l'activité ;
- prévoir un temps de calme pour l'enfant avant d'entreprendre une nouvelle activité ;
- parler doucement à l'enfant et aux autres personnes de l'entourage.

**Organisation matérielle**

- éviter d'ouvrir les rideaux aussitôt que l'enfant se réveille ;
- prévoir un temps d'adaptation à la lumière de la pièce ;
- éviter le changement brusque de température ;
- placer un tourne-disque et faire jouer de la musique douce que l'enfant pourra écouter pendant qu'il se réveille.

*Des périodes de tension et de déséquilibre altèrent la phase de sommeil. Les facteurs suivants peuvent être des causes d'un déséquilibre dans le rythme du sommeil : douleur (mal à l'estomac, aux dents, fièvre, etc.) ; excès de fatigue en raison d'une mauvaise coordination des activités qui précèdent la période de sommeil ; difficulté d'adaptation à un nouveau milieu tel que la garderie ; anxiété à la suite de la séparation d'avec la figure maternelle ; inconfort par manque de propreté personnelle ; déficiences dans l'environnement physique ; immaturité de son système nerveux incapable de contrôler volontairement le cortex, faim, etc.*

**Attitudes**

- encourager, lorsque cela est possible, les parents à venir coucher eux-mêmes leurs bébés pendant la période d'adaptation à la garderie. Si cela est irréalisable, il revient à l'éducateur de s'engager à faciliter cette période en cherchant les moyens d'atténuer la transition. L'essentiel réside dans la dose d'affection impliquée dans les jeux tranquilles et dans les échanges verbaux avec le bébé pendant le repos ;
- surveiller la propreté, la nourriture et la santé physique et psychologique de l'enfant, facteurs essentiels pour faciliter la détente ;
- prévoir une période de repos, particulièrement après un repas, un bain, un jeu actif ou une promenade. Par contre, l'éviter immédiatement après une période excitante et lorsque le nourrisson ne donne pas signe de fatigue ;
- éviter des périodes prolongées de larmes ne servant qu'à augmenter la tension ;
- éviter des changements brusques. Lorsque le changement se produit dans l'aménagement des salles, il faut que le personnel déjà familier aux bébés assure par sa présence continue une stabilité émotionnelle. Par contre, quand le changement se produit au sein du personnel, le milieu physique doit demeurer stable.

**Organisation matérielle**

- voir à ce que l'aménagement des salles de repos permette de recevoir l'enfant à « n'importe quel moment », et non seulement aux heures régulières de sieste. Pour ce faire, il faut que la salle de repos soit suffisamment insonorisée pour assurer un plein repos pendant que les autres enfants sont éveillés. Il est souhaitable de restreindre le placement des bébés dans une même salle à cinq enfants.

## Éléments de réflexion pour l'éducateur

### *Évaluation personnelle*

*L'éducateur s'interroge sur ses propres façons d'être sur le plan professionnel. C'est à lui d'apporter les réponses.*

— Quelle est la source principale de mon action quotidienne : moi et ma personnalité, moi et mon expérience, moi et mon interprétation des ressources théoriques ?

— Quelle signification a pour moi ce document ?

— Quelle valeur est-ce que j'accorde au rythme propre de l'enfant à l'intérieur du groupe ?

— Est-ce que je favorise l'exploration du milieu chez l'enfant ?

— Quelles formes d'interventions est-ce que j'exerce le plus souvent auprès du bébé ?

— Quels comportements souhaiterais-je améliorer chez moi ?

### *Observation de l'enfant*

*L'éducateur utilise tous les événements du quotidien pour observer et pour mieux connaître les enfants ou son groupe. C'est à lui de donner une valeur positive à ses observations.*

— Comment ai-je l'habitude de réagir face aux pleurs des bébés ?

— Est-ce que j'accorde autant d'attention aux enfants plutôt tranquilles qu'aux enfants actifs ?

— Suis-je assez vigilant pour veiller à la santé physique et à la sécurité de l'enfant ; est-ce que je me préoccupe de ne pas laisser de petits objets à sa portée, de ne pas le laisser seul sur une table à langer, de ne pas utiliser la même cuillère pour plusieurs enfants, de placer la barrière devant l'escalier ?

— Comment se déroule la journée de chaque bébé si je veux tenir compte de leur grand besoin de découvrir, d'explorer, de bouger et de s'attacher à des personnes significatives ?

— Quelle proportion est-ce que j'essaie d'établir à l'intérieur des activités offertes à l'enfant pendant ses périodes de veille ?

— Comment est-ce que je réagis devant un conflit entre deux enfants ?

— Est-ce que je peux identifier les signes de langage verbal et gestuel de chacun des enfants dans mon groupe ?

— Suis-je assez attentif à ne pas exprimer mes remarques et commentaires concernant un enfant en sa présence ou devant les autres enfants du groupe ?

***Interaction professionnelle***

*L'éducateur tient compte des autres adultes qui interviennent également auprès de l'enfant. C'est à lui d'amorcer des échanges.*

— Quelle place occupent réellement les parents dans mon fonctionnement quotidien ?

— Suis-je à l'aise devant la place prise par les parents ?

— Est-ce que les parents semblent, par ailleurs, se sentir à l'aise et suffisamment acceptés dans la garderie pour venir librement quand cela leur convient ?

— Est-ce que je cherche à échanger avec les autres éducateurs de la garderie sur des questions professionnelles, afin de prendre des décisions concertées sur l'approche pédagogique ?

— Suis-je capable de remplacer, à la dernière minute, l'éducateur responsable d'un autre groupe d'enfants de cette garderie ?

— Est-ce qu'il m'arrive de discuter du problème d'un enfant devant d'autres adultes ?

— Quel est mon rapport avec les différents intervenants adultes dans la garderie ?

— Quelles occasions est-ce que je me donne pour me ressourcer professionnellement ?

## Résumé

Les deux premières années de vie sont maintenant reconnues comme des années cruciales dans le développement de la personne. La découverte progressive et constructive de sa propre identité permet à l'enfant de bien se situer dans le milieu qui l'entoure. De sa relation constante avec des adultes significatifs (parent(s) et éducateur de la garderie) découlera l'estime que l'enfant aura de lui-même ; ce sont les fondements mêmes de sa personnalité naissante.

C'est aussi par l'interaction avec les adultes et avec les autres enfants de la garderie que le nourrisson développe des compétences de base sur le plan intellectuel (organisation de la pensée et du langage), sur le plan moteur (coordination de l'ensemble du corps), sur le plan social (découverte de la place des « autres » par rapport à lui-même) et sur le plan émotif (expression des sentiments).

La dépendance inévitable de l'enfant envers l'adulte pendant ces premières années rend donc le rôle du service de garde doublement complexe et prépondérant. En effet, le comportement de chaque adulte qui établit une relation stable avec l'enfant constitue pour celui-ci un modèle de première importance, car le bébé est particulièrement vulnérable à cet âge.

Stimuler l'enfant, établir avec lui des liens affectifs chaleureux, maintenir une grande concertation entre les différents adultes significatifs (parents, éducateurs de la garderie, grands-parents, gardiens, etc.) sont des principes essentiels à sauvegarder afin de créer pour lui un milieu de vie positif. Quel que soit le service de garde retenu, il est essentiel de respecter ces différentes composantes.

En ce sens, un vrai service de garde de qualité constitue à la fois un support à la famille et une expérience complémentaire de développement mise à la disposition de l'enfant au cours de cette première étape de sa vie.

# Conclusion

Tout au long de ce document, le souci de traiter l'enfant d'âge préscolaire comme un tout harmonieux en constante évolution et interaction avec son environnement demeure très présent. Son environnement étant la famille, la garderie et le milieu où il habite, il serait juste de s'attarder aux éléments d'interaction de la famille avec la garderie ainsi qu'à l'importance pour l'enfant de vivre des expériences variées en dehors du foyer. Nous considérons cependant que ces sujets méritent une attention particulière qu'on ne pourrait minimiser en quelques paragraphes dans cette série. Par ailleurs, nous n'avons pas développé en détail des sujets tels que la participation des parents, les liens garderie-école, les besoins particuliers des enfants et du personnel allophones, ni des mesures particulières à prévoir pour les enfants souffrant d'un handicap sensoriel, physique ou mental. Cependant, le lecteur est encouragé à essayer de déceler, d'adapter et d'améliorer des situations susceptibles de l'aider pour des cas particuliers. Il est à souhaiter que d'autres documents s'ajoutent à cette série, pour permettre d'approfondir les thèmes qui sont moins développés dans le présent document.

Enfin, la présentation sommaire de la dimension des activités physiologiques est délibérée ; ce thème est traité dans le présent document dans une perspective plus globale que strictement descriptive, de manière à rappeler au lecteur l'importance également significative de cet aspect de la croissance. Le lecteur trouvera aussi, dans la liste de documents disponibles à l'Office des services de garde à l'enfance, une série d'ouvrages portant sur la nutrition et sur les habitudes alimentaires.

Bien que l'impact possible de la garderie sur le développement de l'enfant ne fasse pas encore l'unanimité, il est déjà reconnu que la qualité des soins reçus et la qualité du climat psychologique sont deux pôles essentiels qui déterminent le type d'expérience vécue à la garderie. En conséquence, miser sur la valeur positive des interventions éducatives et du caractère social de ce milieu de vie collectif constitue pour l'enfant une voie certaine vers des gains à long terme.

# RÉFÉRENCES


AIMARD, Paule, *L'Enfant et le langage*, Villeurbanne, France, Éditions Simep, 1972.

BARCLAY MURPHY, Lois, « Children under Three Finding Ways to Stimulate Development, issues in research, dans *Children* 16, 46-52, 1969.

BERGES, J. et LEZINE, I., *Test d'imitation des gestes*, Paris, Masson & Cie, 1963.

BETSALEL-PRESSER, Raquel, *Centre de jour éducatif : implications psycho-pédagogiques d'un programme destiné aux enfants de moins de deux ans*, Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, 1974, (inédite).

BRIDGES, K.M.B., « Emotional Development in Early Infancy », dans *Child Development* 3, 1932, 324-341.

CALDWELL, Bettye M., « What Is the Optimal Learning Environment for the Young Child ? », dans *American Journal of Orthopsychiatry*, 37, 1967, pp. 8-21.

CENTRE NATIONAL D'INFORMATION SUR LA GARDE DE JOUR (Le), *La Garde de jour des enfants*, Ottawa, Direction du régime d'assistance publique du Canada, 1973.

CLOUTIER, R. et L. DIONNE, *L'Agressivité chez l'enfant*, Montmagny, Edisem, Le Centurion, 1981.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC, *Psychomotricité-maternelle 4 ans : Document de travail destiné aux jardinières des classes maternelles — 4 ans*, Québec, 1973.

CRATTY, J. Bryan, *Perceptual and Motor Development in Infants and Children*, Londres, MacMilan, 1970.

DOLL, E. *Vineland Social Maturity Scale Circle Pines*, Minnesota, American Educational Guidance Services, 1953.

ERIKSON, E.H., *Enfance et Société*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

EVANS, E.B., Beth. SHUB and Marlene WEINSTEIN, *Day Care*, New York, Beacon Press, 1971.

FEIN, Greta and Alison CLARKE-STEWART, *Day Care in Context*, New York, Wiley, 1973.

GAGNÉ, G. et M. PAGE, *Études sur la langue parlée des enfants québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981.

GARON-DUPONT, Denise, *Les étapes du développement de l'enfant de la naissance à six ans*, document inédit préparé pour le comité conjoint du ministère des Affaires sociales, du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Immigration sur les services de garde, Gouvernement du Québec, 1975.

GESELL, A. et F.L. ILG, *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, Presses universitaires de France, 5e édition, 1967.

GESELL, A., *Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne*, Paris, P.U.F., 11e édition, 1980.

GETTY, L. et M. LEMAY, *Prévenir le bégaiement, c'est possible*, Longueuil, Prolingua, 1980.

GORDON, IL., *Baby Learning Through Baby Play*, New York, St. Martin's Press, 1970.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse, « Intelligence et affectivité chez le jeune enfant », dans *Actualités pédagogiques et psychologiques*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse et Marcelle RICARD, « La Socialisation du nourrisson », dans *La Recherche*, 139, décembre 1982.

GRIFFITHS, R., *Record Form for Use with the Griffiths' Mental Development Scale for Testing Babies from Birth to Two Years*, Londres, Child Development Research Center, 6e édition révisée, 1965.

GRIFFITHS, Ruth, *The Abilities of Young Children*, Londres, Child Development Research Center, 1970.

HONING, Alice, S. and R.J. LALLY, *Infant Caregiving*, New York, Media Projects incorporated, 1972.

KEYSERLING, Mary D., *Windows on Day Care*, New York, National Council of Jewish Women, 1972.

KRITCHEVSKY, Sybil, Elisabeth PRESCOTT and Lee WALLING, *Planning Environments for Young Children - Physical Space*, Washington, National association for the education of young children, 1969.

LEACH, P., *Votre enfant de la naissance à l'école*, Paris, Albin Michel, 1979.

LEVY, Janine, *L'éveil du tout-petit*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

LEZINE, Irène, « Rôle des jeux et des jouets dans la vie de la crèche », dans *Les soins aux enfants dans les crèches* (pp. 99-107), Cahiers de santé publique n° 24, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1965.

LEZINE, Irène, *Psychopédagogie du premier âge*, Presses universitaires de France, Paris, 2e édition révisée, 1969.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide pédagogique : Le langage au préscolaire*, Gouvernement du Québec, Direction générale des moyens d'enseignement, 1982.

PAINTER, Geneviève, *Teach Your Baby*, New York, Simon and Schuster, 1971.

PIAGET, J., *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 6e édition 1968, 1936.

PIAGET, J., *La Construction du réel chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux, 4e édition 1967, 1937.

PIAGET, J., *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve. Imitation et représentation*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 4e édition 1968, 1945.

PIAGET, J., *Six études en psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, 1964.

PICKLER, E., *Le Développement moteur des enfants*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

PIERRE-JOLY, Régine, *Programme de développement psycholinguistique, Rapport de recherche*, Bureau de psychologie, C.E.C.M., 1978.

PRESCOTT, Elizabeth, Elizabeth JONES and Sybil KIRTCHEVSKY, *Day Care as a Child-Rearing Environment*, Vol. II, Washington, National association for the education of young children, 1972.

PROVOST, M., D. GARON et C. LARSEN, *Impact des garderies sur les jeunes enfants. Où va le Québec ?* Avis sur les services de garde, Comité de la santé mentale du Québec, ministère des Affaires sociales du Québec, 1983.

REYMOND-RIVIER, Berthe, *Le Développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Mardaga, 1977.

RICIUTTI, M.N. and A. WILLIS, *A Good Beginning for Babies. Guidelines for Group Care*, National association for the education of young children, Washington, D.C., 1975.

ROBINSON, H.B., « From Infancy Through School », dans *Children*, n° 16, 62, 1969.

STEVENS, Karen, « Equipping and Arranging a Room for Kindergarten », dans Sylvia Sunderlin, Nan Gran (Eds.) : *Housing for Early Childhood Education* (pp. 53-57), Washington, Association for childhood education international, 1968.

VAYER, Pierre, *Le Dialogue corporel: l'action éducative chez l'enfant de 2 à 5 ans*, Paris, Éducation psychomotrice, 1971.

VINEL, Claude, *Les Jeux et l'enfant de 5 à 12 ans*, Paris, Amphora, 1980.

WHITE, B.L., *The First Three Years of Life*, New York, Avon, 1978.

WOLFF, P.H., « What We Must and Must not Teach our Young Children from What We Know About Early Cognitive Development », dans *Clinics in Developmental medicine*, 33, 1969, pp. 7-19.

YARROW, L.J., « Mesures et définitions des effets du milieu pendant la toute première enfance », dans *Les Soins aux enfants dans les crèches* (pp. 145-154), Cahiers de santé publique n° 24, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1965.

ZAZZO, René *et al.*, *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Tome I, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1958.

## Lectures recommandées

CLOUTIER, R. et R. TESSIER, *La Garderie québécoise*, Québec, Les Éditions Laliberté, 1981.

CLOUTIER, R. et L. DIONNE, *L'Agressivité chez l'enfant*, Montmagny, Édisem Le Centurion, 1981.

COHEN, D., *Faut-il brûler Piaget ?*, Paris, Retz, 1981.

DENNER, A. et J. DANA, *L'Environnement de l'enfant*, Paris, Seuil, 1973.

DE SAUSSOIS, N., *Activités en ateliers à l'école maternelle organisées / animées*, Collection Pratique pédagogique, numéro 27, Paris, Armand Collin, 1980.

DE SAUSSOIS, N., DUTILLEUL, M.B. et GILABERT, H., *Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle*, Collection Pratique pédagogique, numéro 40, Paris, Armand Collin, 1983.

DE SAUSSOIS, N., *Le temps qu'il fait, le temps qui passe, Activités pour les ateliers à l'école maternelle*, Collection Pratique pédagogique, numéro 36, Paris, Armand Collin, 1983.

LEACH, P., *Votre Enfant de la naissance à l'école*, Paris, Albin Michel, 1979.

LEWIS, D., *Le Langage secret de votre enfant*, Paris, Belfond, 1980.

MONTAGNER, H., *L'enfant et la communication*, Paris, Permond-Stock, 1978.

PAINTER, G., *Guide des activités du tout-petit*, Paris, Calmam-Levy, 1973.

## Liste des publications de L'Office des services de garde à l'enfance

- *Documents d'information et rapports de recherche publiés par l'Office et distribués en quantité limitée*
- BOUCHARD, Lucette et Rénée SPAIN. *Les services de garde au Québec: une vue d'ensemble*. 29 septembre 1982. 64 p.
- BOUCHARD, Lucette et Renée SPAIN. *Child Day Care Services in Québec An Overall View*. 29 septembre 1982, 67 p.
- BOUCHARD, Suzanne. *Faire garder ses enfants chez une gardienne reconnue. Profil de la clientèle des agences de services de garde en milieu familial au Québec en 1982*. Collection Études et recherches. Volume 3. Québec. Office des services de garde à l'enfance, 1983. 74 p.
- BOUCHARD, Suzanne. *Garder chez soi les enfants des autres. Profil des gardiennes reconnues par les agences de services de garde en milieu familial au Québec en 1982*. Collection Études et recherches. Volume 2. Québec. Office des services de garde à l'enfance 1982. 162 p.
- BROUILLET, Chantale, Céline MERCIER et Réjean TESSIER. *Des garderies malgré tout. Situation des garderies au Québec en 1981*. Collection Études et recherches. Volume 1. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1981. 229 p.
- BROUILLET, Chantale. Créer un cadre de vie en garderie. *Guide d'élaboration d'un programme d'activités*. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1984.
- DESJARDINS, Ghislaine et Éric ALSÈNE. *L'histoire des garderies au Québec entre 1968 et 1980*. Collection Études et recherches. Volume 4. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1984. 142 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Situation actuelle et perspectives de développement des services de garde à l'enfance au Québec 1983-1988*. Longueuil. 1983. 215 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1980-81. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1981. 91 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1981-1982. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1982, 59 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1982-1983. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1983, 31 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1983-1984, Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel, 1984, 40 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Répertoire des politiques administratives*. Document de référence préparé par le Secrétariat général. Longueuil. Novembre 1982.

- **Dépliants publiés et distribués gratuitement par l'Office**

- À la garderie on se fait beaucoup d'amis
- Day care is for making friends

- L'aide financière aux parents
- Financial assistance for parents

- Comment choisir une garderie ?
- Choosing a day care centre

- Ouvrir une garderie
- Opening a day care centre

- Participer à la garderie pourquoi ?
- It's your day care centre lend it a hand !

- Pour sa garderie quel statut juridique choisir ?
- Day care centres : their legal status

- Qui paye pour les services de garde à l'enfance ?
- Day care services : who foots the bill ?

- La garde en milieu familial
- Home day care

- Les services de garde à l'enfance au Québec. Renseignements généraux.

- **Périodique bimestriel publié et distribué gratuitement par l'Office sur demande d'abonnement.**

- Petit à Petit

- **Guide répertoire des services de garde en garderie et en milieu familial publié et distribué gratuitement par l'Office**

- Où faire garder nos enfants ?

**Office des services de garde à l'enfance**
201, place Charles-Lemoyne
3e étage
Longueuil (Québec)
J4K 2T5

**Téléphone**
Pour les appels provenant de la région de Montréal: **670-0920**
Pour les appels provenant de l'extérieur de la région de Montréal: **1-800-361-7060**

# Ressources pour la petite enfance

**Centre de la petite enfance/Hull**
45, rue Ducharme
Hull (Québec)
J8Y 3P7
(819) 778-3527

**Comité petite enfance**
3$^{e}$8, rue Lamarre
Longueuil (Québec)
J4J 1T2
(514) 463-2850
(CLSC Longueuil est)

**Service de prêt de matériel pour nourrissons**
2, 7$^{e}$ Rue, C.P. 790
Forestville (Québec)
G0T 1E0
(418) 587-2212
(CLSC de Forestville)

**Association canadienne pour la santé mentale**
550, rue Sherbrooke ouest
Suite 1080
Montréal (Québec)
H3A 1B9
(514) 849-3291

**Programme éducatif Passe-Partout**
600, rue Fullum
8$^{e}$ étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
(514) 873-4670

**Centres anti-poison**

**Hôpital Sainte-Justine**
3175, chemin Côte Sainte-Catherine
Montréal (Québec)
H3T 1C5
(514) 731-4931

**Hôpital de Montréal pour enfants**
2300, rue Tupper
Montréal (Québec)
H3H 1P3
(514) 937-8511

**Centre hospitalier de l'université Laval**
2705, boul. Laurier
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4G2
(418) 656-8090

**Service consultatif sur le cadre de vie de l'enfant**
Bureau national
Rue Albert
Ottawa (Ontario)
K1A 0P7

**La garderie, une expérience de vie pour l'enfant** s'adresse à toute personne concernée par la qualité du développement de l'enfant de la naissance à six ans.

Cette série comprend trois volets :
— l'âge de la recherche de l'identification de 1 à 24 mois ;
— l'âge de la démarche vers l'autonomie, de 2 à 4 ans ;
— l'âge de la conquête de l'initiative, de 4 à 6 ans.

Les auteures, Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon, proposent ici une démarche pratique susceptible de servir de départ à la création de nouvelles situations qui stimuleront le développement global de l'enfant.

**La garderie, une expérience de vie pour l'enfant** est un instrument concret et bien documenté ; c'est un outil de réflexion fondé sur la connaissance même des caractéristiques de l'enfance. Il met en relief l'importance de l'intervention éducative fondée sur les capacités et les possibilités de chaque enfant.

Gouvernement du Québec
**Office des services de garde à l'enfance**

Imprimé au Québec, Canada

# Volume 2

Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon

# La garderie

## une expérience de vie pour l'enfant

Le contenu de cette publication a été réalisé
par l'**Office des services de garde à l'enfance**
Direction **Recherche et information**

et

Raquel Betsalel-Presser, Ph. D. (Sciences de l'éducation, U. de Montréal)
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Denise Garon, Ph. D. (Sciences de l'éducation, U. Laval)
Professeure en techniques de services
de garde d'enfants
Cégep Sainte-Foy

**Photographies:**
Ministère des Communications du Québec
Office des services de garde à l'enfance

Cette édition a été produite
par la Direction générale
des publications gouvernementales
du ministère des Communications

**Dépôt légal — 4e trimestre 1984**
**Bibliothèque nationale du Québec**

**ISBN 2-551-08973-5**
**ISBN 2-551-08971-9 (série)**

© **Gouvernement du Québec**

# La garderie, une expérience de vie pour l'enfant

Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon

**Collection**
**Ressources**
**et petite enfance**

## VOLET 2

L'âge
de la démarche
vers l'autonomie
**de 2 à 3 ans**

Québec

# Avant-propos

L'Office des services de garde à l'enfance, organisme chargé par la loi sur les services de garde à l'enfance de veiller à ce que soient assurés des services de garde à l'enfance de qualité, se doit d'offrir un soutien technique et professionnel aux organismes et personnes oeuvrant dans ces services.

Dans cet esprit et devant la popularité de l'édition de rodage de « La garderie une expérience de vie pour l'enfant » publiée en 1976, l'Office proposait aux auteures de revoir le contenu et de l'actualiser en vue d'éditer à nouveau le document. Avec la collaboration de la Direction générale des publications gouvernementales (ministère des Communications du Québec), cette réédition était l'occasion de donner à ces ouvrages de référence un format plus pratique à consulter.

Maintenant en trois volets, « La garderie, une expérience de vie pour l'enfant » est publiée dans la collection « Ressources et petite enfance » à laquelle viendront s'ajouter d'autres ouvrages se voulant des outils et des instruments de travail à l'intention de toutes les personnes concernées par le développement des enfants de moins de six ans.

Nous tenons à remercier chaleureusement les auteures, Denise Garon et Raquel Betsalel-Presser, pour le sérieux et la compétence dont elles ont fait preuve dans la révision et l'actualisation de cette nouvelle édition. Denise Trudel, agente d'information à l'Office, les a accompagnées en leur apportant un soutien technique dans cette longue démarche qui nous conduit aujourd'hui à la publication de cet ouvrage.

Ces publications sont un témoignage concret de la collaboration entre les divers intervenants des milieux de l'éducation, de la recherche et l'Office des services de garde à l'enfance.

Nous osons croire que « La garderie une expérience de vie pour l'enfant » s'avérera un outil efficace pour tous ceux et celles qui, oeuvrant auprès des jeunes enfants, sont soucieux de leur offrir un cadre de vie pleinement adapté à leurs besoins.

**Renée Spain,** directrice
Recherche et information
Office des services de garde à l'enfance

# Table des matières

**Présentation générale des trois volets**


| | Page |
|---|---|
| **Introduction** | 3 |
| **Objectifs généraux** | 4 |
| **Structure des trois volets** | 5 |
| **Aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six mois** | 11 |
| • Les caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire | 11 |
| • Le développement sensorimoteur | 12 |
| • Le développement socio-affectif | 15 |
| • Le développement du langage verbal | 16 |
| • Les activités physiologiques | 18 |


# Volet II

## Âge de la démarche vers l'autonomie


| | |
|---|---|
| **Le portrait de l'enfant de deux ans à quatre ans** | 23 |
| **La banque de ressources** | 25 |
| *Portrait de l'enfant de deux à trois* | 25 |
| • Le développement sensorimoteur | 29 |
| • Le développement socio-affectif | 59 |
| • Le développement du langage verbal | 64 |
| • Les activités physiologiques | 71 |
| *Portrait de l'enfant de trois à quatre ans* | 79 |
| • Le développement sensorimoteur | 83 |
| • Le développement socio-affectif | 98 |
| • Le développement du langage verbal | 104 |
| • Les activités physiologiques | 111 |

**Éléments de réflexion pour l'éducateur** ..... 114

- Évaluation personnelle ..... 114
- Observation de l'enfant ..... 114
- Interaction professionnelle ..... 115

**Résumé** ..... 116
**Conclusion** ..... 118
**Références** ..... 119
**Lectures recommandées** ..... 122
**Liste des publications de l'Office des services de garde à l'enfance** . 123
**Ressources pour la petite enfance** ..... 125

## Liste des tableaux

# Volet II


| | | Page |
|---|---|---|
| **Tableau I** | Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans | 16 |
| **Tableau II** | Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans | 19 |
| **Tableau III** | Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans | 21 |
| **Tableau IV** | Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à six ans | 23 |
| **Tableau V** | Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de deux ans | 27 |
| **Tableau VI** | Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de deux ans et demi | 46 |
| **Tableau VII** | Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de deux à trois ans | 60 |
| **Tableau VIII** | Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de deux à trois ans | 65 |
| **Tableau IX** | Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de deux ans | 69 |
| **Tableau X** | Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de deux ans et demi | 77 |
| **Tableau XI** | Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de trois à quatre ans | 81 |
| **Tableau XII** | Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de trois à quatre ans | 99 |
| **Tableau XIII** | Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de trois à quatre ans | 105 |
| **Tableau XIV** | Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de trois à quatre ans | 109 |

# Introduction

Depuis la première édition de rodage de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* (1976)[1], des événements importants en matière de services de garde ont marqué l'évolution des ressources destinées à la petite enfance au Québec. Sans doute, le point tournant de l'histoire de ces services est lié au rapport du Comité interministériel sur les services d'accueil à la petite enfance (1978), suivi en 1979 de la loi 77, qui institue l'Office des services de garde à l'enfance. En 1980, cet organisme devient responsable d'appliquer la loi et de promouvoir cinq catégories de services de garde[2], c'est-à-dire le service de garde en garderie de jour, le service de garde en milieu familial, le service de garde en milieu scolaire, la halte-garderie et le jardin d'enfants. Une telle variété de services de garde possibles représente une richesse autour des ressources disponibles à long terme. Chacune d'elle ayant été conçue en vue de répondre aux demandes, aux priorités et aux besoins des familles à l'égard de leur enfant, cette variété témoigne d'un souci de pluralisme offrant un certain choix en fonction du type de support recherché par les parents. Ainsi, les familles qui réclament un service de garde pendant toute la journée peuvent faire appel à la garderie ou au service de garde en milieu familial en tenant compte, d'une part, des valeurs qu'elles privilégient et, d'autre part, de l'existence de ces services dans leurs quartiers ou dans leurs milieux de travail. De plus, le jardin d'enfants et la halte-garderie, suivant leur philosophie spécifique, offrent un programme plus court (généralement 2 à 3 heures par jour pour le premier, et à une fréquence et une durée intermittente pour le deuxième).

En conséquence, la présente version révisée et actualisée de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* tient à maintenir son but premier, c'est-à-dire celui d'offrir un instrument de travail permettant de mieux adapter les interventions auprès des jeunes enfants. Dans le même sens, la nouvelle version se propose de rejoindre toutes les personnes concernées par la qualité du développement des moins de 6 ans, que ce soit dans une situation régulière ou occassionnelle de vie collective ou dans une relation individuelle avec un enfant de cet âge.

Cette série peut constituer, dans un sens large, une ressource pour des personnes impliquées dans des milieux hospitaliers, des cliniques, des classes maternelles, des terrains de jeu, des programmes récréatifs, et dans des programmes de formation et de perfectionnement du personnel destiné à la petite enfance. Somme toute, **c'est l'enfant d'âge préscolaire qui est le pivot de ce document, quelle que soit la nature du programme fréquenté**.

De plus, cette nouvelle version offre aux responsables de la formation et du perfectionnement des éducateurs[3] en service de garde l'occasion de mieux définir les multiples concepts issus des recherches portant sur le développement psychomoteur et social de l'enfant et de les appliquer tout en tenant compte du contexte particulier dans lequel ils travaillent.

1. Nicole Ouimet-Malo, du ministère des Affaires sociales, a participé à la rédaction de cette édition.
2. En septembre 1983, les articles 5 et 6 de la Loi sur les services de garde à l'enfance portant sur les haltes-garderies et les jardins d'enfants ne sont pas encore en vigueur.
3. Afin de simplifier la lecture de ce texte, le terme éducateur sera utilisé, qu'il s'agisse d'une éducatrice ou d'un éducateur, et ce, quel que soit son statut professionnel.

Plusieurs réalisations québécoises et étrangères ont contribué, depuis 1976, à améliorer la qualité des services offerts à la petite enfance ; des publications concernant la situation des garderies au Québec, des guides portant sur des aspects de la santé et sur la vie de groupe en garderie ont aidé le personnel et les usagers des services de garde à être plus conscients des caractéristiques de ce milieu de vie. Il faut souligner également qu'une plus grande quantité de livres et de périodiques en langue française touchant ce domaine devient accessible au personnel et aux parents, et leur permet de mieux se renseigner. La démarche entreprise s'inscrit donc dans un courant de réflexion et d'application résolument actuel.

## Objectifs généraux

Cette mise à jour de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* veut rejoindre un grand public par le biais d'une documentation vaste et complexe concernant la petite enfance. Bien qu'il ne soit pas question de procéder à une analyse exhaustive des publications, les données issues des études les plus récentes seront synthétisées et intégrées suivant un esprit analogue à celui de la première version. En définitive, il s'agit de compléter les connaissances de l'univers de l'enfance et d'aborder des éléments de réflexion sur les changements vécus par les adultes, lorsqu'ils se trouvent dans un processus de développement professionnel.

En outre, cette nouvelle version se propose de favoriser l'auto-analyse, la réflexion, l'interaction et l'auto-évaluation du lecteur dans une perspective de croissance personnelle et professionnelle. En effet, les éducateurs en garderie ont maintenant suffisamment de recul et d'expérience pour mener une réflexion susceptible de les amener vers une analyse de leurs interventions pédagogiques. Dans le même sens, bien souvent des éducateurs recherchent un support auprès de leurs collègues, ou bien ils se tournent vers d'autres ressources dans le milieu. Cette série espère donc déclencher chez les éducateurs de la petite enfance une démarche de réflexion, à partir du contenu présenté et à l'aide de références incluses.

De plus, ce document peut être utilisé dans le but d'améliorer le niveau de communication entre les différents intervenants de la petite enfance ; grâce à une ressource commune, éducateurs et parents pourraient maintenir un esprit complémentaire à partir d'interactions quotidiennes avec le jeune enfant, de manière à favoriser le dialogue entre eux ainsi qu'une continuité entre les deux milieux de croissance.

En résumé, cet instrument de travail cherche à orienter les adultes engagés dans une situation éducative auprès de l'enfant d'âge préscolaire afin d'assumer les objectifs suivants :

- Assurer à l'enfant des expériences positives sur les plans physique, psychologique et social ; compte tenu de l'âge de l'enfant et du temps passé à la garderie, la qualité des services offerts est de première importance.
- Aider à situer l'enfant dans l'ensemble de son développement par rapport aux autres enfants.

- Aider à définir les éléments d'organisation d'une garderie par rapport aux besoins des enfants qui la fréquentent.

- Amener l'adulte à tirer profit des situations quotidiennes de façon à les rendre significatives pour tous les enfants et à développer leur autonomie et leur esprit créateur.

- Concilier les valeurs éducatives préconisées dans la famille et à la garderie.

- Établir une continuité dans la qualité des services entre la garderie et l'école.

## Structure des trois volets

Selon les remarques présentées par certains lecteurs de l'édition du rodage, le format en deux tomes de l'édition originale s'avérait difficile à manipuler. Une nouvelle présentation a donc été conçue dans le but de favoriser la lecture selon les niveaux d'âge recherchés par le lecteur. C'est ainsi que l'idée d'une série de trois volets directement interreliés a été retenue. Chaque volet est regroupé à partir de caractéristiques propres à l'évolution de l'enfance :

- *l'âge de la recherche de l'identification* : **de un à vingt-quatre mois**, subdivisé en 4 sous-catégories : de un à six mois, de sept à douze mois, de treize à dix-huit mois, et de dix-neuf à vingt-quatre mois ;

- *l'âge de la démarche vers l'autonomie* : **de deux à quatre ans**, subdivisé en 3 sous-catégories : de deux à deux ans et demi, de deux ans et demi à trois ans, et de trois à quatre ans ;

- *l'âge de la conquête de l'initiative* : **de quatre à six ans**, subdivisé en 2 sous-catégories : de quatre à cinq ans et de cinq à six ans[4].

Ces catégories d'âge ne sont évidemment pas rigides. Elles regroupent les grands événements du développement de l'enfant et sont tributaires du processus de maturation qui s'opère de façon relativement universelle chez tous les enfants, mais à des rythmes différents. Elles doivent donc être considérées comme des points de repère. Pour chaque catégorie d'âge, les aspects suivants ont été retenus :

- le développement sensorimoteur ;
- le développement socio-affectif ;
- le développement du langage verbal ;
- les activités physiologiques.

Il devient donc essentiel de tenir compte, à la fois, de l'ensemble de la catégorie d'âge qui intéresse le lecteur et des sous-catégories de niveaux d'âge précédant ou suivant ledit niveau. Ces aspects du développement n'ont qu'une fonction d'organisation pour fins d'étude, mais ils sont toujours considérés comme intimement interreliés à l'ensemble du développement. À titre d'exemple, lorsque sur le plan

4. Il convient de souligner, cependant, qu'une attention particulière devrait être accordée dans un prochain document à la catégorie de cinq à six ans car il s'agit d'enfants qui sont souvent accueillis simultanément par une double organisation institutionnelle susceptible de rendre l'approche éducative relativement ambiguë et complexe, c'est-à-dire la maternelle et la garderie.

moteur l'enfant effectue un nouveau mouvement, c'est toute sa personne, et éventuellement son entourage, qui s'en ressentira ; l'enfant éprouvera le sentiment « d'avoir atteint un nouveau jalon dans la croissance » par les nouvelles possibilités d'autonomie que le mouvement en question met à sa portée et il peut utiliser cette nouvelle capacité d'entrer en relation avec les autres. Il est donc très important de préserver constamment cette interrelation entre chaque aspect du développement. C'est ainsi que chacun des volets présente systématiquement une démarche théorique et une démarche pratique, propre au niveau d'âge traité, même si celles-ci ne sont pas identifiées en tant que telles.

Dans un premier temps, **les aspects généraux du développement de l'enfant** familiarisent le lecteur avec les caractéristiques sensorimotrices, socio-affectives, langagières et les activités physiologiques qui marquent le développement de l'enfant de **un mois à six ans**.

Cette vue d'ensemble du développement de l'enfant d'âge préscolaire conduit, par la suite, au contenu de chaque volet selon la catégorie d'âge traitée. Ainsi, chacun des trois volets présente le portrait de l'enfant et la banque de ressources appropriées à l'âge.

**Le portrait de l'enfant** trace un profil sommaire du développement selon l'âge spécifique traité dans un volet en particulier (ex. : portrait de l'enfant de deux à quatre ans, l'âge de la démarche vers l'autonomie).

Suivant ce portrait, la **banque de ressources** développe en détail les sous-catégories d'âge en question.

En premier lieu, cette banque de ressources présente un tableau synthèse d'un aspect précis du développement selon la sous-catégorie d'âge respective (ex. : développement sensorimoteur de l'enfant de quatre à cinq ans).

Le tableau synthèse est composé d'énoncés théoriques qui ont été empruntés à diverses études scientifiques [4]. Ils précisent les principales caractéristiques identifiées dans chaque portrait de l'enfant. De plus, ces énoncés théoriques constituent la base de toutes les démarches pratiques qui les suivent. Toutefois, il est très important d'insister sur le fait que les synthèses et les énoncés théoriques doivent servir avant tout de points de repère destinés à mieux comprendre les comportements des enfants et à les situer dans leur processus individuel de maturation. **Il ne faudra donc jamais les utiliser comme grille d'évaluation**. Si des enfants présentent des difficultés particulières, il faut consulter des spécialistes qui les évalueront à l'aide d'instruments précis dont ils connaissent la valeur et la portée.

Par ailleurs, la démarche pratique, qui est présentée sous forme de **situations, attitudes** et **organisation matérielle**, constitue une sorte d'intégration des fondements inhérents d'un programme de garderie ; en d'autres termes, elles correspondent à l'ensemble indissociable des dimensions humaines, pédagogiques et environnementales proprement dites. Bref, la banque de ressources suivra toujours la séquence suivante :

---

4. Voir références et lectures recommandées à la fin du volet.

- tableau synthèse ;
- âge ;
- aspect du développement ;
- énoncé théorique ;
- situations ;
- attitudes ;
- organisation matérielle.

Afin d'établir clairement l'importance d'une interrelation entre les composantes théoriques et pratiques, la description suivante des trois axes de cette dernière dimension tentera de consolider l'orientation donnée à *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant*.

**La dimension humaine**

L'enfant est l'élément central du service de garde. Il y arrive avec ses aptitudes, ses antécédents familiaux et ses besoins. Il est, par ailleurs, encore dépendant de l'adulte qui lui sert de point de référence et de modèle de comportement autant que de secours et de soutien. Il a des besoins qu'il ne peut satisfaire seul et qu'il peut parfois difficilement exprimer. Les activités doivent donc être organisées en fonction de lui.

Par ailleurs, la garderie se caractérise par le regroupement d'enfants et, en conséquence, la vie de groupe devient une réalité importante. L'enfant est en effet confronté à d'autres pairs qui, à cause de leur âge, ont des besoins et des appréhensions à la fois analogues et différents. Cela exige de chacun (enfants et adultes) un ajustement constant et un certain apprentissage de la tolérance et de la coopération. L'enfant d'âge préscolaire est au coeur du processus de socialisation qui lui crée souvent des difficultés d'adaptation (partager des jouets, attendre son tour, contrôler ses impulsions, etc.). Cependant, malgré le fait que le jeune enfant est incapable de partager toutes les activités collectives, le groupe est pour lui une source à la fois de contraintes et d'apprentissages très positifs. Il faut être aussi conscient que le groupe est une entité en soi qui conditionne le comportement des adultes et l'organisation de la garderie.

Les éducateurs sont les adultes qui influencent le plus le fonctionnement et le caractère propre de la garderie. En effet, à cause de l'importance de l'adulte pour l'enfant et du pouvoir de l'éducateur de choisir son mode d'intervention, il modèle directement le climat de la garderie et la qualité des relations. Son attitude et son comportement, le type d'activités qu'il suggère ou impose, les réponses de l'enfant qu'il suscite ou accepte, le degré et le type de communication qu'il privilégie sont autant de facteurs qui marquent le développement, et davantage le comportement des enfants.

Cette responsabilité doit être partagée par la personne responsable des programmes dont l'attitude et l'intervention en rapport avec les programmes, les horaires, l'organisation physique et matérielle déterminent le comportement du personnel. Son degré d'implication auprès des enfants peut également en faire une figure importante pour ces derniers.

Le personnel de la garderie a la responsabilité d'organiser les activités de la journée de façon à respecter autant que possible les besoins de chaque enfant.

Selon leur disponibilité, les parents peuvent aussi devenir une composante du monde de la garderie. On devrait encourager leur participation aux activités et tirer profit de leurs aptitudes ou talents particuliers.

**La dimension pédagogique**

L'importance accordée à la dimension humaine explique la place privilégiée réservée à l'enfant et à l'intervenant adulte dans les situations suggérées. Les éléments théoriques présentés dans la banque de ressources accordent une large place à l'interaction directe entre l'éducateur et l'enfant ; ces lignes directrices se prolongent en **situations** concrètes et en **attitudes** générales que l'intervenant adulte pourra adapter selon son style de personnalité et suivant son propre rythme. Les situations correspondent à une application concrète de la dimension pédagogique. Ce sont des jeux, des activités spontanées de l'enfant que l'éducateur utilise afin de favoriser le développement d'une habileté ou d'une capacité précise. Les situations peuvent aussi correspondre à des activités proposées et orientées par l'éducateur dans le but d'aider l'enfant à aborder ou à raffiner une acquisition spécifique lorsque le progrès de l'enfant réclame le support de l'adulte ; afin de conserver une certaine unité de présentation, les situations sont décrites en terme d'actions à faire, de gestes à poser, etc., mais une telle démarche n'est pas synonyme d'interventions rigoureuses ou rigides. En effet, l'éducateur reste le seul juge pour décider du moment qui convient, de la manière de présenter l'activité et de la pertinence de cette intervention. À titre d'exemple, s'il est proposé de prendre le bébé, de stimuler son regard par des jeux spécifiques, il va sans dire que c'est l'éducateur qui adapte une telle proposition comme et quand il convient.

Les situations et les activités proposées constituent des suggestions non exhaustives ; elles servent de point de départ à la réflexion et à la création d'autres situations susceptibles de stimuler le développement de l'enfant. Elles ne doivent donc pas être utilisées dans l'esprit de «**trucs**» ou de «**recettes pédagogiques**» et il s'avère important d'adapter les situations à chaque cas particulier.

De plus, il faut préciser que le concept de programme, utilisé parfois dans le présent ouvrage, doit être compris dans le sens large du terme. En effet, il fait référence à une conception globale (écologique) du milieu de la garderie, c'est-à-dire à l'ensemble des composantes humaines, matérielles et pédagogiques qui affectent la qualité de vie de l'enfant. En aucun cas, il ne faut interpréter la portée du concept de programme dans une perspective étroite, n'incluant que des activités dirigées. Tout élément du milieu peut devenir une composante des activités vécues en garderie (jeux spontanés, routines quotidiennes, etc.) et les buts poursuivis peuvent être multiples :

- Amener l'enfant à poser des actes de plus en plus autonomes et à développer le sens de la liberté et de la responsabilité.
- Amener progressivement l'enfant à penser et à exprimer sa pensée.

- Aider l'enfant à progresser dans la prise de conscience de lui-même comme personne humaine et morale, et dans sa compréhension de l'univers qui l'entoure.

- Permettre à l'enfant d'exprimer ses émotions et l'aider à les contrôler et à les orienter.

Somme toute, à l'intérieur d'un programme, les situations visent à favoriser la réflexion et l'analyse des formes d'interventions que chaque adulte adopte auprès de l'enfant. L'intervention est perçue à la fois en termes d'acte pédagogique auprès des jeunes et de support à la famille, qui peut adopter des attitudes analogues. Par ailleurs, les attitudes proposées dans les situations concrètes indiquent, dans le même sens, des pistes pédagogiques qui ne visent pas à modeler les comportements des adultes, mais plutôt à suggérer des approches respectueuses d'une philosophie d'intervention non directive. Une telle démarche permet à l'éducateur de mieux se situer en tenant compte des limites de sa propre personnalité ; l'auto-évaluation nécessaire à une telle approche rend possible une constante remise en question du rôle d'éducateur.

À la fin de chaque volet, des éléments de réflexion permettent de susciter chez l'éducateur une démarche d'évaluation personnelle, d'observation de l'enfant et d'interactions enfants-adultes-enfants.

Enfin, il faut souligner que toute activité d'un programme doit toujours découler de trois considérations fondamentales :

a) les besoins de l'enfant (âge et caractéristiques) ;

b) la nature du service de garde et les besoins des parents (garderie de jour, service de garde en milieu familial, jardin d'enfants, etc.);

c) le contexte général de la garderie comme milieu de vie : la situation géographique, le personnel, la place des parents, les locaux et les activités prévues.

**La dimension environnementale**

L'enfant se situe par rapport aux personnes, mais également par rapport au milieu physique (espace et objets surtout). Il y trouve des points de repère qui le sécurisent et aussi une source de découvertes qui stimulent son développement. L'aménagement du milieu physique est donc important. La garderie doit offrir aux enfants des espaces adaptés à leurs besoins, espaces qui tiennent compte de leur stade de développement et facilitent ainsi leur conquête de l'autonomie tant physique (capacité de déplacement), physiologique (alimentation, repos, propreté), que psychologique (capacité de choisir, etc.). L'organisation spatiale doit aussi être sécurisante (leur permettre la formation d'une image positive de soi, des autres, du milieu, etc.) et stimulante (encourager l'exploration, la découverte, favoriser les apprentissages).

L'aménagement doit également assurer la continuité : prévoir des espaces familiers établissant une continuité entre la famille et la garderie (espaces pour dormir, manger, jouer, etc.) ; planifier des espaces familiers correspondant aux normes du milieu, conformes au site de la garderie, pour éviter de créer des problèmes d'adaptation.

En plus des considérations sur l'espace intérieur et extérieur de la garderie, la dimension environnementale se réfère à l'utilisation du matériel comme source de stimulation pour l'enfant. Bien que la qualité du matériel soit un élément primordial pour favoriser une santé physique et mentale équilibrée, ce matériel perd sa valeur intrinsèque lorsque l'adulte néglige de le rendre accessible à l'enfant. C'est donc dans un esprit de ressource secondaire, associée à l'interaction éducateur-enfant, que l'utilisation du matériel est ici suggérée.

**La pédagogie du quotidien.**

Les services de garde doivent assurer la sécurité physique et émotive des enfants. Pour cela, il devient essentiel de prévoir des activités adaptées à leurs capacités et une certaine régularité afin de faciliter leur intégration. De plus, il est aussi important de planifier des activités de transition de façon à réduire les dangers de surexcitation et de désordre, surtout lors de périodes plus difficiles (avant le repas, période de rangement, etc.).

Les activités doivent également présenter suffisamment de souplesse pour permettre à l'enfant de se découvrir, de choisir ses jeux et ses amis et de faire varier ses intérêts au rythme de sa capacité de concentration et d'attention. S'adaptant à l'âge et au niveau de développement des enfants, ces activités doivent assurer un certain équilibre entre les périodes de détente et les périodes de jeux stimulantes, les situations individuelles et les situations collectives, les jeux dirigés et les jeux libres.

Les activités en garderie devraient permettre aux enfants d'apprendre au rythme des situations vécues naturellement. Dans cette perspective, il est important de prévoir une variété d'expériences qui favorisent la créativité et l'expression de l'enfant. Le jeu y tient une place de première importance puisqu'il est, pendant toute l'enfance, le pivot de l'apprentissage et qu'il favorise le développement de l'intelligence, de la motricité, du langage et de la socialisation.

La garderie prévoit aussi des occasions de stimuler le développement d'habiletés précises reliées aux soins personnels, c'est-à-dire d'amener l'enfant à une autonomie progressive sur le plan de l'alimentation, de l'hygiène et du repos.

La garderie doit reconnaître aux parents leur rôle et leurs responsabilités et respecter autant que possible les valeurs du milieu d'origine. Elle encourage donc les parents qui le peuvent à participer aux activités de la garderie ou à échanger avec les responsables pour assurer une certaine continuité des soins.

# Aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans

## Les caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire

Tel que précisé auparavant, quatre aspects du développement ont été retenus pour les fins de cette série : le développement sensorimoteur, le développement socio-affectif, le développement du langage verbal et les activités physiologiques. Cette division peut, sur bien des plans, être critiquée, et d'autres formules auraient pu tout aussi bien être choisies. Il est cependant apparu important de se limiter à des secteurs facilement observables et d'intégrer des concepts plutôt abstraits à des situations concrètes. Tel est le cas pour les concepts de la conscience de soi et le développement de l'intelligence en tant que tels. La découverte de soi se fait par l'intermédiaire du contact de l'enfant avec le milieu humain et physique. C'est à travers son développement sensorimoteur et physiologique (habitudes alimentaires, hygiéniques et de repos) que l'enfant découvre son corps avec ses possibilités et ses limites. C'est par son contact avec ses pairs et avec les adultes qu'il apprend à se définir comme individu et comme être social à la fois capable d'agir, de réagir et de communiquer. Tous les moments de sa vie contribuent à parfaire sa connaissance de soi. Rendre l'enfant plus conscient de lui-même et développer sa compétence à tous les niveaux devient ainsi l'objectif général à l'intérieur de toutes les activités d'une journée. On retrouvera donc dans les quatre aspects présentés des références à cet objectif fondamental.

Il en est de même pour le développement de l'intelligence. L'enfant d'âge préscolaire n'a pas atteint le niveau de la logique abstraite, il ne fonctionne qu'à partir de son contact avec le milieu humain et physique qui lui permet d'observer, de reconnaître, de se rappeler, d'associer ou de dissocier, de comparer, etc. Ces actions se retrouvent continuellement dans les activités des enfants et c'est pourquoi elles ont également été intégrées aux quatre aspects du développement.

Ce document veut mettre l'accent sur l'importance, pour un programme de garderie, de faire vivre des situations qui rejoignent le développement global, intégral des enfants et de *favoriser nettement le processus de développement plutôt que le produit résultant d'une action*. En d'autres termes, *l'habileté que l'enfant développe dans une activité doit avoir priorité sur la qualité physique ou plastique du produit qui en découle*.

On sait maintenant que tout apprentissage se fait par une expérience. L'enfant doit pouvoir s'essayer plusieurs fois, répéter, recommencer, se tromper pour parvenir à maîtriser une habileté quelconque ; il faut apprécier l'énergie déployée par l'enfant dans cette démarche de croissance physique et mentale. On reconnaît par là l'importance des premières années de la vie pour l'ensemble du développement et la nécessité de ne négliger aucun des éléments impliqués dans ce long processus.

# Le développement sensorimoteur

L'organisation progressive des gestes, des déplacements, des actions d'un enfant au cours des premières années de sa vie est marquée par une double caractéristique : les habiletés sensorielles et motrices. Elles sont en effet, à cette étape, un instrument privilégié d'apprentissage. Grâce à la manipulation active, à l'acquisition de mouvements importants (la marche, le saut, la course, etc.), à la répétition d'expériences diverses pour le simple plaisir de l'action, l'enfant évolue à partir des réflexes des débuts de la vie jusqu'à une forme de pensée intériorisée, efficace et bien articulée. Lorsqu'il franchit le seuil de l'école, l'enfant de six ans a emmagasiné, par le biais de gestes, de mouvements et de perceptions sensorielles diverses, un bagage impressionnant de connaissances et d'informations.

Au cours des deux premières années, le nourrisson aborde et contrôle des acquis essentiels ; il reçoit en effet de multiples stimulations sensorielles concernant les objets et apprend à les associer de façon pertinente. Il s'exerce, répète les mêmes gestes et s'intéresse progressivement aux résultats qu'il produit ; ces gestes intentionnels illustrent bien l'intérêt de plus en plus marqué du bébé pour son environnement immédiat. Vers la fin des deux premières années de sa vie, l'enfant a généralement compris que les objets de son environnement sont des réalités permanentes dont l'existence ne dépend pas uniquement de ses propres perceptions qui lui permettent de voir, de toucher, de palper, etc. Le bébé a déjà suffisamment l'expérience de son petit univers pour savoir qu'un objet peut exister même s'il est absent. La compréhension d'une telle réalité (permanence de l'objet) est une compétence préalable à l'acquisition des notions spatiales et temporelles les plus simples. Si l'enfant ne parvient pas à comprendre que les objets autour de lui sont différents de lui-même et indépendants de ses propres perceptions, il ne pourra vraiment pas aborder la nature des choses telles qu'elles existent.

Les sons, les gestes, les mouvements, l'image du corps propre, l'organisation du temps et de l'espace autour de soi sont autant d'aspects qui font l'objet d'une démarche d'apprentissage intense au cours des six premières années de la vie.

Tous ces instruments de connaissance se polissent et se perfectionnent par la suite et contribuent, à l'âge adulte, à l'identification d'une personnalité bien organisée.

**Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau I)

Le tableau I synthétise les composantes du développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans. Il passe en revue les différents sens (la vision, l'audition, le toucher, l'odorat, le goût) et les parties du corps qui rendent possible la préhension et la locomotion. Par ailleurs, l'accent mis sur l'une ou l'autre de ces composantes dépend de chaque groupe d'âge analysé.

Le concept **d'organisation perceptive** fait appel à la capacité de déceler, d'organiser et, éventuellement, d'interpréter une information fournie par l'environnement, à partir de différentes sources sensorielles. Par exemple, lorsqu'un enfant voit un écureuil se promener dans un arbre, il doit faire la démarche suivante avant d'être vraiment capable de décoder et de comprendre la situation qui est devant ses yeux :

— il voit (perception de l'objet) ;
— il fixe le regard (attention visuelle) ;
— il retient l'image (mémoire visuelle) ;
— il distingue l'image de façon sélective pour maintenir l'attention (discrimination visuelle).

Cette séquence dans la démarche d'apprentissage s'organise graduellement chez le jeune enfant et contribue directement au développement de l'intelligence.

## Tableau I

### Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans

| Organisation perceptive* | | Contrôle du geste | Contrôle du corps | Conscience du corps | Organisation de l'espace | Organisation du temps |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vision** | **Audition** | **Préhension et manipulation** | **Locomotion** | **Schéma corporel** | **Relations spatiales** | **Relations temporelles** |
| • perception | • perception | • acquisition des mouvements de la main | • acquisition des mouvements | • image corporelle | • adaptation à l'espace | • adaptation au temps |
| • attention visuelle | • attention auditive | • coordination oeil-main | | • concept du corps (connaissance) | • orientation dans l'espace | • orientation dans le temps |
| • mémoire visuelle | • mémoire auditive | | • coordination | • schéma corporel (représentation) | • acquisition des notions | • acquisition des notions |
| • discrimination | • discrimination | • raffinement du mouvement (perception par le toucher) | • raffinement du mouvement | • latéralité | • structuration de l'espace | • structuration du temps |
| **Ce qui est visible** | **Les sons** | **Les gestes** | **Les mouvements** | **Le corps** | **L'espace** | **Le temps** |
| • objet | • bruits | • tenir, lâcher, serrer, frapper, lancer, tracer | • s'asseoir, se tenir debout, ramper, grimper, marcher, courir, sauter, sautiller, galoper, tirer, pousser. | • et ses parties | • espace vide ou occupé | • les actions dans le temps |
| • êtres vivants | • cris | | | | • les objets dans l'espace | |
| | • voix | | | | | |
| • dimension | • hauteur | • souplesse | • souplesse | • espace du corps | • **notions de relations** : hauteur, longueur, largeur, grosseur, distance | • durée |
| • couleur | • intensité | • précision | • précision | • rythme du corps | | • vitesse |
| • forme | • durée | • régularité | • rapidité | • possibilités | | • succession |
| • mouvement | • succession | • efficacité (textures, températues, résistance) | • équilibre | • limites du corps | • **notions de positions** : dessus, dessous, à côté, dedans | • intervale |

* Ce tableau se limite à la vision et à l'audition. La perception par le toucher est incluse dans la section préhension et manipulation. La perception par le goût et l'odorat ne fera pas l'objet d'une présentation particulière.

Le tableau présente également le **contrôle du geste** et le **contrôle du corps** en suivant la même démarche progressive. Le tableau limite ici le geste à la préhension et à la manipulation, ces deux pôles étant considérés dans le présent contexte comme les plus significatifs.

Les trois dernières catégories du tableau, **conscience du corps, organisation de l'espace, organisation du temps,** font appel à la représentation mentale que l'enfant parvient à maîtriser et à l'exploration qu'il fait de lui-même et de son milieu.

Enfin, les deux paliers inférieurs du tableau d'ensemble présentent différents concepts et différentes habiletés qui font l'objet de chacun des aspects à développer. Ainsi, la vision met en cause ce qui est visible, objets ou êtres vivants, et débouche progressivement sur le contrôle des dimensions, des formes, des couleurs, etc. L'audition s'exerce à partir de sons, de bruits, de cris, etc., et permet de maîtriser avec le temps la hauteur, l'intensité, la durée des sons ; le contrôle du geste se développe par des comportements comme tenir, lâcher, serrer, etc., et s'associe à des qualités de souplesse, de précision, de régularité dans les mouvements et ainsi de suite pour chacun des thèmes présentés dans le tableau.

Ce tableau synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans rassemble donc les principaux concepts qui seront présentés dans la banque de ressources. Il faut remarquer que certains aspects du développement sensorimoteur seront plus accentués que d'autres de manière à tenir compte des âges où ils se manifestent. Ainsi, l'organisation de l'espace et du temps est encore floue chez le nourrisson, mais ces concepts peuvent être davantage analysés à l'âge raffiné de la démarche vers l'autonomie, c'est-à-dire vers trois ans, et plus particulièrement à l'âge de la conquête de l'initiative (de quatre à six ans).

Finalement, le développement du nourrisson (volet I) présente des particularités plus marquées qui ne sont pas incluses dans le tableau[5]. À titre d'exemple, les fiches regroupent les aspects vision - préhension - succion - audition, à cause de la relation extrêmement étroite qui existe entre chacun de ces aspects du développement sensoriel. De plus, la locomotion présente l'évolution de la maîtrise de la tête, de la coordination des membres, de l'acquisition des positions assise et debout et de la marche.

## Le développement socio-affectif

L'ensemble des sentiments, des émotions, des attachements et des rejets vécus par l'être humain tisse l'histoire affective personnelle et modifie jusqu'à un certain point la qualité de ses rapports sociaux.

La socialisation est un processus d'apprentissage infiniment complexe qui met en scène à la fois des comportements et des émotions ; ainsi, le plaisir, la peur, l'anxiété, la joie ont des effets habituellement observables dans les interactions sociales (mimiques, gestes, sourires). Le jeune enfant doit donc apprendre à

5. Dans la banque de ressources, un tableau synthétique introduit chaque sous-catégorie d'âge en présentant les aspects qui lui sont particuliers.

communiquer ses propres émotions, à comprendre et à bien décoder celles des autres au contact des adultes qui l'entourent et, un peu plus tard, au contact des autres enfants ; il acquiert avec le temps des règles de vie, des habitudes sociales, des croyances spécifiques ; il endosse aussi progressivement des rôles sociaux conformes au milieu où il vit. Le jeu constitue, au cours des premières années de vie, le pivot même de ces échanges et de ces interactions et il permet à l'enfant d'expérimenter, à la mesure de son âge et de ses propres limites, les plaisirs et les contraintes de la vie collective.

**Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau II)

Le tableau II présente l'enfant en interaction avec les adultes et avec les autres enfants. L'expression des émotions, l'attachement ressenti pour les adultes significatifs de son entourage (figures parentales, adultes responsables à la garderie) et l'imitation de ces figures adultes sont autant de formes d'interactions adoptées par les enfants dans leurs rapports avec les adultes.

Dans leurs échanges avec les autres enfants, la maîtrise des impulsions, l'agressivité, le besoin de possession, les modes de participation sociale dans le jeu, l'acceptation des règles de groupe, les réactions positives ou négatives face aux autres camarades sont des aspects essentiels de la démarche sociale des enfants en garderie, car ils côtoient plus tôt que les autres les réalités sociales d'un groupe.

## Le développement du langage verbal

Le langage verbal est l'instrument privilégié de la communication humaine. Il tient une place primordiale dans les échanges sociaux, et l'apprentissage des formes essentielles des structures linguistiques se fait généralement au cours de la petite enfance.

Certains aspects du développement déjà présentés dans les tableaux précédents sont en rapport étroit avec l'expression verbale ; ainsi, l'audition joue un rôle significatif dans la communication verbale et, par le fait même, dans les interactions sociales et affectives. Toutefois, pour unifier les caractéristiques du développement et pour faciliter l'utilisation de l'information spécifique concernant chaque groupe d'âge analysé, les compétences verbales comme telles seront présentées dans un tableau d'ensemble.

Si le langage verbal est l'objet d'une attention particulière, cela n'exclut pas l'importance à accorder aux diverses manifestations du langage corporel car ces signaux, mimiques, intonations, sourires, gestes, mouvements, etc., accompagnent et soutiennent le langage verbal.

## Tableau II

***Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans***

| Interaction enfants - adultes | | | Interaction enfants - enfants | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Manifestations des émotions** | **Imitation de l'adulte** | **Apprentissage des rôles sociaux** | **Manifestations des émotions** | **Communication par le jeu** | **Participation à la vie de groupe** |
| • Expression des émotions | • Compréhension et acceptation des règles des adultes | • Compréhension de la hiérarchie familiale et sociale | • Expression des émotions | • Type de jeu privilégié | • Respect des règles du groupe |
| • Attachement | • Attrait pour les jeux d'imitation | • Association et compréhension des comportements adultes | • Sentiment de propriété, de possession | • Type de participation aux jeux | • Connaissance et respect des membres du groupe |
| • Contact avec l'adulte | • Habileté à agir comme les adultes | • Compréhension des rôles sexuels | • Maîtrise des impulsions | • Contacts avec les pairs par le jeu | • Réactions face aux autres et au groupe |
| | | • Connaissance de son identité sociale (nom, adresse, nom des parents, etc.) | | | • Relations avec les autres |

Le langage corporel comporte en effet des centaines de signaux et de multiples combinaisons de mouvements significatifs qu'il est important de reconnaître et de ne pas négliger.

Les éducateurs responsables de groupes de très jeunes enfants devraient être très attentifs à ces modes de communication tels que hochements de tête, gestes d'appaisement, d'offrande ou de soumission. Ces messages corporels peuvent se glisser à tout moment dans les échanges sociaux des bébés et des jeunes enfants, quelles que soient les particularités de chaque étape de développement.

**Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans**
(Tableau III)

Le tableau III présente des éléments concrets d'observation retenus pour illustrer les principales composantes du langage verbal de l'enfant de deux à six ans (volets II et III). Deux pôles significatifs résument cette réalité ; d'une part, la compréhension des fondements linguistiques et, d'autre part, l'application et l'utilisation personnelle faite par les enfants dès la fin de la deuxième année de ces instruments de langage. La compréhension des mots, des phrases, des récits, la sensibilité à diverses formes d'intonation sont autant d'outils nécessaires à l'enfant pour maîtriser progressivement la communication verbale. Par ailleurs, l'imitation adéquate de sons nouveaux, l'utilisation du vocabulaire, l'application pertinente des mots, donnent à l'éducateur l'occasion d'identifier et d'améliorer les compétences ou les faiblesses du langage de l'enfant.

## Les activités physiologiques

Le corps humain semble contrôlé par des horloges biologiques qui règlent en partie les cycles d'alimentation, de sommeil et d'élimination. Chez les bébés et les jeunes enfants, ces contrôles internes personnels déterminent les heures de sommeil et de veille, les besoins de nourriture solide et liquide, et l'évacuation des selles et des urines. Tout en suivant les mêmes cycles généraux, tous les enfants conservent pourtant leurs petites habitudes personnelles, leurs points forts et leurs limites particulières sur ce plan. Il est donc important à la fois de connaître les caractéristiques générales correspondant aux grandes étapes de développement communes à l'ensemble des enfants et d'observer avec attention les variantes individuelles.

Cette partie de la démarche d'observation des caractéristiques du développement rassemble les principales facettes des activités physiologiques des jeunes enfants, c'est-à-dire l'alimentation, le sommeil et l'élimination. De plus, à chacune de ces zones d'activités physiologiques correspondent des habitudes de propreté et des soins particuliers.

## Tableau III

**Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans**

| La compréhension | L'utilisation |
|---|---|
| — Compréhension des mots : | — Utilisation personnelle du langage et imitation des sons |
| — substantifs | |
| — adjectifs | |
| — verbes | |
| — pronoms | — Utilisation des différentes formulations |
| — Compréhension des phrases : | — Utilisation du vocabulaire |
| — interrogations | |
| — langage courant | — Définition des termes |
| — Compréhension des récits, des histoires | |

* Bien que la compréhension du langage verbal débute durant la première année de vie, ce tableau vise à accentuer le processus de décodification mentale qui s'opère vers la fin de la deuxième année. Le développement du langage avant cette période a été intégré au portrait de développement intégral de l'enfant de un mois à vingt-quatre mois.

**Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau IV)

Le tableau IV résume l'ensemble de ces particularités et les différents aspects dont il faut tenir compte.

La partie consacrée à l'alimentation met l'accent sur les capacités et les habitudes des enfants. Elle ne discute pas de la valeur alimentaire ni des quantités de nourriture à prévoir. Ces aspects sont présentés dans d'autres documents publiés par l'Office des services de garde à l'enfance et préparés par des spécialistes en nutrition. Le moment des repas est une période éminemment propice aux expériences sensorimotrices et socio-affectives, en plus d'avoir une importance évidente pour la santé physique et la croissance de l'enfant. L'attention portée aux enfants pendant cette période est donc très importante.

L'apprentissage du contrôle de l'intestin et de la vessie tient une place non négligeable dans le programme d'une garderie, surtout pour les très jeunes. La garderie doit offrir un milieu sain aux enfants et les aider à développer de bonnes habitudes de propreté.

Le sommeil ou le repos constituent également une période nécessaire dans la journée de la garderie. Il est indispensable au bien-être des enfants. Dans le sommeil, chacun adopte son style propre selon son âge et son type moteur ; il importe de le respecter le plus possible. Les périodes de sommeil diminuent avec l'âge et font place à des périodes de sieste ou de détente qui sont tout aussi essentielles. Dans la mesure où l'enfant sera détendu et reposé, il profitera davantage de ses périodes de veille.

Voilà donc qu'avec cet aperçu des aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans s'achève cette présentation des volets I, II et III respectivement intitulés :

- l'Âge de la recherche de l'identification (un à vingt-quatre mois) ;
- l'Âge de la démarche vers l'autonomie (deux à quatre ans) ;
- l'Âge de la conquête de l'initiative (quatre à six ans).

## Tableau IV

**Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à six ans**

| Alimentation | Hygiène et élimination | Repos-sommeil |
|---|---|---|
| **Contrôle du geste** | **Contrôle de l'intestin** | **Repos-sieste** |
| • Niveau d'autonomie | **Contrôle de la vessie** | • Variations dans le rythme<br>• Caractéristiques et rituels |
| **Caractéristiques particulières** | **Habitudes de propreté** | **Sommeil** |
| • Appétit<br>• Habitudes alimentaires<br>• Besoins spécifiques | • Niveau d'autonomie<br>• Entretien des mains, du visage, des dents | • Variations dans le rythme, la nature et l'intensité<br>• Caractéristiques et rituels |
| **Habitudes de propreté** | | **Habitudes de propreté** |

# Volet II

## Âge de la démarche vers l'autonomie

### de deux ans à quatre ans

## Le portrait de l'enfant de deux à quatre ans

Au cours des deux premières années de vie du petit enfant, une confiance mutuelle s'est progressivement tissée entre lui et des figures parentales significatives.

Toutefois, pour qu'il puisse grandir, il lui faut maintenant vivre l'expérience graduelle et dirigée de son autonomie.

Le sentiment de confiance acquis à l'étape précédente permet à l'enfant de prendre conscience de sa propre volonté. Cette volonté naissante a besoin de s'exercer ; l'enfant commence à exprimer ses propres désirs, il manifeste clairement ses exigences personnelles, il veut tout faire tout seul, sans aide, sans conseil. Il veut tout expérimenter, mais ses limites réelles supposent que des adultes qui l'aiment le laissent vivre avec ces nouveaux besoins, tout en veillant sur lui. Si ces adultes exercent trop de contrôle, l'enfant ne pourra jamais vérifier lui-même ses limites ; par ailleurs, s'ils n'établissent jamais de frontières bien définies, l'enfant ne devra compter que sur lui-même. Il limitera son expérience par crainte de perdre sa propre maîtrise et il lui sera toujours très difficile d'atteindre cette autonomie fonctionnelle.

Entre deux et quatre ans, l'enfant s'affirme, il dit « non » ; sa maturation physique, intellectuelle et sociale lui permet d'ailleurs de réussir tout seul de plus en plus de choses. Il peut maintenant marcher, courir, se nourrir, s'habiller seul plus facilement et il sait contrôler davantage son hygiène personnelle ; son langage se développe, il peut exprimer plus clairement ses désirs et ses refus. Il commence à s'associer aux autres enfants dans ses jeux, il s'invente même en toute autonomie des compagnons imaginaires ; il élargit, en somme, son petit univers par ses propres moyens.

L'affirmation de soi permet à l'enfant d'apprendre progressivement à contrôler des situations quotidiennes, mais elle implique un grand besoin de sécurité émotive et de stabilité affective. Les rites du sommeil et des repas, la constance dans le climat

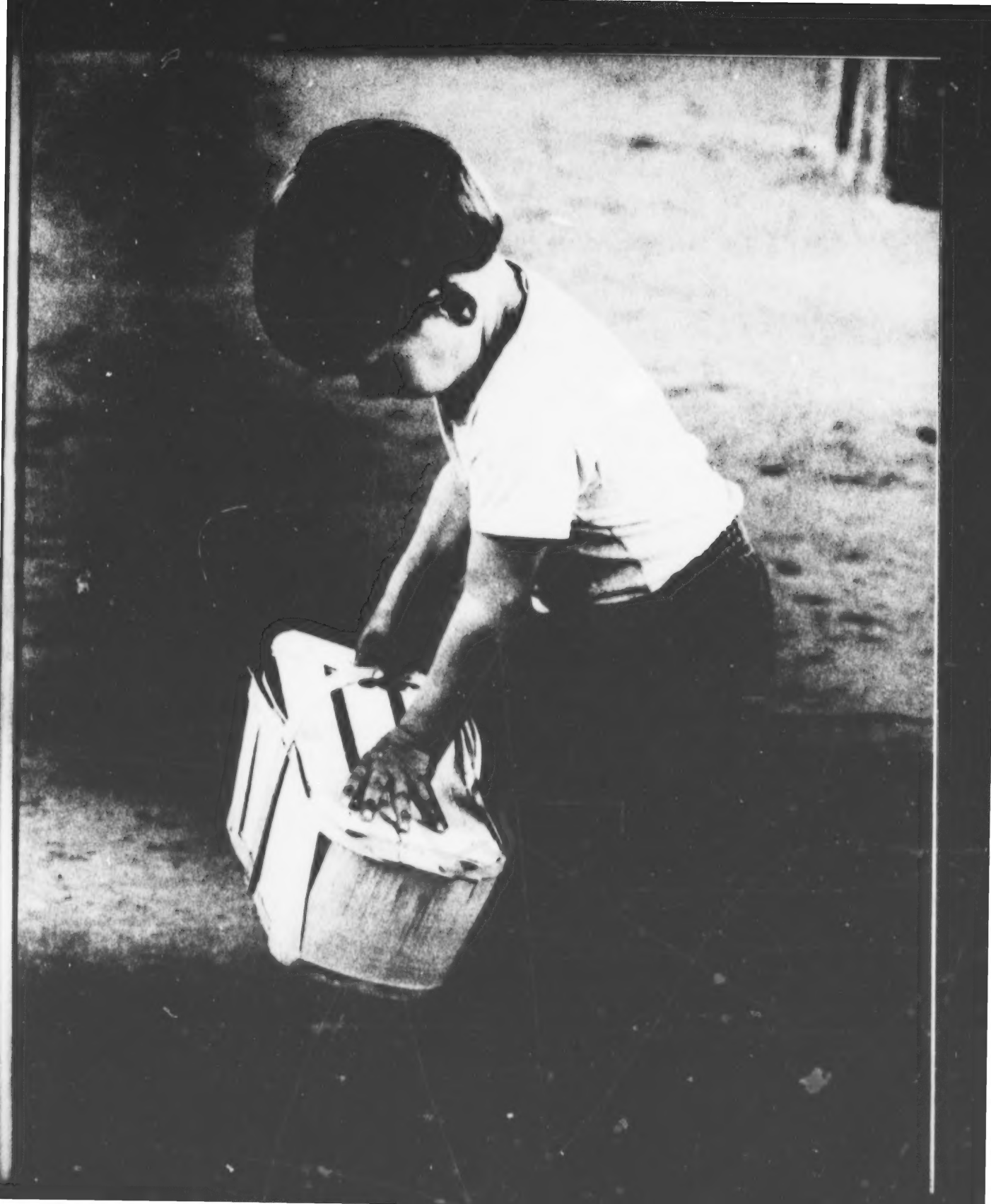
de vie qui entoure l'enfant, de même qu'une certaine permissivité au sujet d'expériences nouvelles constituent, à cet âge, une bonne attitude pour amener l'enfant à vivre cette période de façon positive.

Quoi qu'il en soit, cette marche vers l'autonomie est une étape essentielle, et les éducateurs devraient être pleinement conscients de l'importance de ces années dans le développement ultérieur d'un enfant.

## Tableau 5

**Synthèse du développement sensori-moteur de l'enfant de deux ans**

| ENTRE 2 ET 3 ANS | Vision | Audition | Préhension et manipulation | Locomotion | Schéma corporel | Relations spatiales | Relations temporelles |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | • Meut ses yeux plus librement. | • Augmente sa capacité d'attention et de discrimination auditive. | • Se sert alternativement des deux mains. | • Marche bien. | • Explore son corps par l'activité motrice. | • Monte, descend, explore avec son corps l'espace vertical et horizontal. | • Expérimente la notion de temps en acceptant d'attendre. |
| | • Est sensible au champ périphérique. | • Aime la répétition de sons et de bruits. | • Aligne les objets horizontalement. | • Court bien, mais tombe soudainement. | • Explore les objets par une activité globale. | • Est plus conscient des distances mais ne comprend pas la continuité. | • Possède la notion du « maintenant ». |
| | • Observe avec intérêt les mouvements rotatifs. | • Répète un plus grand nombre de mots par imitation auditive. | • Construit une tour de 5 ou 6 cubes. | • Monte les escaliers et descend avec appui, sans alterner les pieds. | • Identifie certaines parties de son corps : ventre, bras, jambes, etc. | • Expérimente dans ses activités sa situation dans l'espace et la place des objets. | • Comprend une succession simple (sans référence au passé). |
| | • Localise avec les yeux les objets et vérifie avec la main sa réponse visuelle. | • Aime s'entendre parler en faisant une action. | • Aime visser et dévisser. | • Peut donner un coup de pied. | • Nomme les parties de son corps : ventre, jambes, mains, tête, etc. | | |
| | • Aime les petits objets. | • Chante généralement faux. | • Peut ouvrir les portes. | • Peut plier la taille et les genoux pour ramasser des choses. | | | |
| | • Identifie trois à cinq images. | • Aime le matériel rythmique : balançoire, bascule, berceuse. | • Accroît son adresse pour emboîter, démonter, réajuster. | | | | |
| | | • Répond en rythme à la musique : se balance, hoche la tête, tape du pied, etc. | • Aime remplir, creuser, vider. | | | | |
| | | | • Aime manipuler les objets qui bougent, qui tournent, les jouets mécaniques. | | | | |
| | | | • Peut attraper une balle qui roule au sol. | | | | |



# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Vision

*À deux ans, l'enfant peut localiser avec les yeux les objets, mais il veut encore vérifier avec la main sa réponse visuelle. Il localise mieux les distances plus rapprochées que les distances lointaines ; il est sensible aux champs visuels périphériques.*

Situations

- **les jeux de surprise**
- pour susciter d'abord l'attention visuelle avant la manipulation, cacher dans un grand sac divers objets attrayants. Les sortir un à un, lentement, avant de les remettre dans les mains des enfants ;
- ne pas hésiter à réunir dans ce sac plusieurs objets semblables, de manière à doubler l'attention au sujet des mêmes caractéristiques. Surélever légèrement la position de ces objets par rapport à l'oeil de l'enfant ;

Attitudes

- prévoir la réaction des enfants qui voudront aussitôt toucher l'objet qu'ils viennent de voir ;
- ne pas laisser à la portée des enfants des objets dangereux ou fragiles, car ceux-ci voudront invariablement vérifier ce qu'ils ont vu et on ne peut leur demander encore de regarder longtemps sans toucher ;
- éviter de trop éloigner des enfants les objets sur lesquels il y a lieu d'attirer l'attention ;
- organiser le milieu de vie de manière à mettre à la portée des enfants les objets qui les intéressent ;
- accentuer les dimensions des objets ou des éléments qui doivent servir de point de repère pour l'enfant, de manière à susciter son attention même s'il s'agit d'objets éloignés.
- susciter des jeux où l'enfant devra poursuivre, dans un champ périphérique assez restreint, une direction visuelle donnée ;
- **le voyage du petit train**
- déterminer deux points qui servent de gare à gauche et à droite. Jouer à deviner, sans détourner la tête, si le train est rendu ou non à la gare ;

- présenter des objets mécaniques qui tournent d'eux-mêmes.

**Attitudes**

- être extrêmement prudent dans le choix des éléments qui peuvent être mis en mouvement en présence des enfants pour éviter tout danger, car l'enfant de cet âge n'a pas encore établi le lien essentiel qui existe entre un interrupteur et le fonctionnement immédiat d'un appareil ;

- utiliser les objets qui présentent certains risques avec un seul enfant ou un très petit groupe, surveiller les gestes impulsifs de la main, des doigts et les mouvements des jambes.

**Organisation matérielle**

- prévoir l'achat d'objets mécaniques ou de jouets aux mouvements de rotation à cette époque de la vie de l'enfant (batteurs à œufs rotatifs, que l'enfant pourra lui-même actionner) ;

- se procurer des objets qui soient solides et résistants, car l'enfant voudra sûrement en faire l'essai à son tour.

*L'enfant de deux ans s'intéresse à ses propres mouvements ; lorsqu'il gribouille et observe visuellement l'effet que cela produit sur un espace restreint, il peut facilement s'emporter et dépasser le cadre étroit de la feuille.*

**Situations**

- tirer profit de toutes les situations quotidiennes ou d'événements inhabituels pour amener l'enfant à exercer l'œil et la main.

**Attitudes**

- éviter de laisser des crayons un peu partout dans la pièce sans limite d'utilisation, car l'enfant s'en servira sûrement pour gribouiller sur les murs et les planchers ;

- laisser, à certaines périodes, les enfants libres de gribouiller sur de grosses boîtes de carton ou de larges feuilles de papier, sans tenir compte des résultats du dessin ; l'enfant de cet âge s'exerce encore pour le seul plaisir de s'exercer et de produire des résultats immédiats qui n'ont pas, pour lui, la même signification que pour l'adulte.

**Organisation matérielle**

- pour éviter des ennuis d'ordre pratique, donner à l'enfant des crayons avec des feuilles de papier de petites et de plus grandes dimensions, en plaçant en dessous, avec une couleur contrastante, une feuille de dimension encore plus importante ;

- prévoir des espaces assez vastes pour que l'enfant puisse découvrir ses mouvements au delà des dimensions habituelles d'une feuille de papier. Exemple : mettre sur un mur des feuilles de papier journal fixées les unes aux autres, sur lesquelles l'enfant pourra tantôt gribouiller de petites surfaces ou suivre tout le mur avec son crayon, comme s'il marchait en se traçant un chemin. Maintenir un certain droit de contrôle en déterminant des espaces précis que l'enfant pourra utiliser.

- **les ballons en voyage**
- lancer deux ballons en même temps dans deux directions différentes. Faire rouler les ballons très lentement. Retenir l'enfant assis. Celui-ci suivra des yeux ;
- déplacer des objets lentement dans l'entourage de l'enfant et observer ses réactions ;
- observer l'attitude de l'enfant : celui-ci tentera invariablement de tourner la tête. Ne pas forcer l'attention au delà d'une certaine limite et utiliser des couleurs vives pour l'un et l'autre des objets.

*L'attention visuelle se raffine : les objets retiennent son attention plus longuement. L'enfant de cet âge commence à montrer beaucoup d'intérêt pour les petits objets.*

**Situations**

- placer en vrac une bonne quantité d'objets de grosseurs variables sans craindre d'y ajouter des objets de dimensions réduites, à condition qu'ils ne soient pas dangereux ;
- réunir des animaux miniatures de dimensions variables et assortir chaque espèce (tous les animaux, tous les chats) ; varier le plus possible les dimensions. Ex. : un gros, un moyen, un petit cheval... un gros, un moyen, un petit chat, etc. ;
- cacher devant l'enfant plusieurs petits objets à des endroits divers, le laisser les retrouver.

**Attitudes**

- être vigilant : surveiller avec beaucoup d'attention les enfants de cet âge ; ne pas tomber dans l'excès en donnant à l'enfant, malgré son intérêt, des objets trop petits et dangereux qu'il pourrait avaler.

**Organisation matérielle**

- utiliser des situations quotidiennes où l'enfant peut sans danger exercer et coordonner les mouvements de l'oeil et de la main, lui donner par exemple de petits raisins à saisir (manipulation) et à repérer visuellement dans un grand plat.

*L'enfant de deux ans s'intéresse au mouvement produit par un objet ou un appareil : il observe avec un très grand intérêt les mouvements rotatifs.*

**Situations**

- présenter à l'enfant une variété d'objets, d'appareils, de machines qui ont comme propriété de pouvoir effectuer des mouvements circulaires et rotatifs ;
- faire tourner devant lui des cerceaux, des toupies, des ballons qui pivotent sur eux-mêmes ;
- faire fonctionner des batteurs à oeufs manuels (pour éviter les blessures) ;
- utiliser les objets courants qui peuvent tourner, paniers, boîtes de conserve, etc. ;

# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Audition

*L'enfant répond en rythme à la musique : il se balance, hoche la tête, tape du pied ; il aime donc beaucoup le matériel rythmique qui correspond à ce besoin : balançoires, bascules, berceuses.*

**Situations**

- disposer plusieurs caisses de bois à la suite les unes des autres. Y faire asseoir les enfants comme dans un train, faire entendre de la musique douce et laisser les enfants s'exprimer à leur façon ;
- donner un bon coussin aux enfants. Les laisser s'installer dessus, à plat ventre, sur le dos ou comme ils voudront, et faire entendre de la musique ou chanter avec eux une chanson connue ;
- donner aux enfants des objets familiers, coussins, petites boîtes à tabac, boîtes de carton, tabourets, etc., sur lesquels ils pourront frapper en rythme.

**Attitudes**

- éviter d'intervenir lorsqu'un enfant, tout en exprimant le rythme, ne respecte pas le bon temps du rythme ;
- laisser cet enfant exprimer ce qu'il ressent sans évaluer la qualité de son expression rythmique, car il ne peut pas encore contrôler parfaitement tous ses mouvements ;
- ne pas craindre de laisser vivre au groupe un certain « désordre » sonore pendant quelques minutes ; c'est une bonne façon d'exprimer un trop plein d'énergie. Il faut toutefois éviter de prolonger trop longuement ces situations, car elles peuvent déboucher sur une surexcitation collective.

**Organisation matérielle**

- prévoir, dès cet âge (entre deux et trois ans), l'achat de matériel rythmique qui corresponde aux besoins des enfants : quelques chaises berceuses bien étudiées pour éviter les dangers (sans berceaux pointus mais plutôt de bois plein), des balançoires à bascules tubulaires où plusieurs enfants peuvent s'installer, des balançoires très basses, à l'intérieur comme à l'extérieur, non suspendues.

*L'enfant accentue sa capacité d'attention et de reconnaissance auditive ; il identifie un plus grand nombre de bruits.*

**Situations**

- remonter la sonnerie du réveille-matin et le cacher dans un circuit limité, facilement accessible. Faire retrouver le réveille-matin et faire contrôler le bouton d'arrêt (manipulation) par l'enfant lui-même ; l'enfant jouera sans se lasser pour le seul plaisir de pouvoir arrêter le réveil ;

- dissimuler un ou deux réveille-matin, les régler à quelques secondes ou quelques minutes d'intervalles, et à des endroits différents. Ce jeu permet d'intéresser plusieurs enfants à la fois ;

- imiter des cris d'animaux connus et faire associer à des cris des images très simples représentant l'animal qui vient d'être imité.

**Attitudes**

- rechercher toutes les occasions de susciter l'attention auditive de l'enfant, dans la mesure où il est possible d'isoler suffisamment le son ou le bruit à faire remarquer.

**Organisation matérielle**

- utiliser certains jeux d'attention auditive pour en faire une transition entre deux activités et pour faire retrouver le calme auprès du groupe en suscitant leur attention et en réalisant un meilleur contrôle du bruit environnant.

*L'enfant aime entendre chanter : il aime la répétition de sons et de bruits familiers. Il chante encore généralement faux.*

**Situations**

- faire régulièrement entendre à l'enfant les chansons qu'il aime en les chantant au cours de la journée. Pour varier, utiliser une grosse marionnette ou une toupie qui « chantera les airs que l'enfant lui demande ».

**Attitudes**

- éviter de reprendre l'enfant qui ne respecte pas l'air d'une chanson, continuer plutôt à chanter avec lui en insistant sur l'ensemble de la chanson plutôt que sur les détails. L'enfant raffine progressivement son oreille et finira par répéter avec plus de justesse.

**Organisation matérielle**

- aménager un petit coin spécial avec des coussins et du tapis, un peu en retrait des activités du groupe. Mettre à la disposition des enfants de petits livres en carton solide ou en tissus représentant surtout des animaux ou des objets familiers ; ces livres serviront de départ à de nombreuses activités mettant en cause l'audition et l'attention auditive de l'enfant.

*L'enfant aime s'entendre parler en faisant une action et il répète un plus grand nombre de bruits et de mots par imitation auditive.*

**Situations**

- favoriser le développement de la mémoire auditive de l'enfant de cet âge en faisant imiter après audition. Faire répéter le bruit caractéristique d'animaux ou d'objets familiers en regardant des images très simples ;

- utiliser des images, de petits animaux jouets ou des marionnettes, reproduire ces bruits connus des enfants. Raconter des histoires très simples, uniquement en faisant des bruits. Insister surtout sur les bruits produits par les éléments représentés en image.

**Attitudes**

- répéter correctement après l'enfant le ou les mots qu'il dit en jouant. Développer son attention auditive en ayant plutôt l'air de l'interroger que de le corriger et ajouter progressivement un mot nouveau. Vérifier si l'enfant ajoute ces mots à son vocabulaire croissant.

**Organisation matérielle**

- rester à portée de voix de l'enfant à l'occasion de telles expériences pour éviter d'avoir à parler trop fort et de l'ennuyer.

# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Manipulation

***Perception par le toucher :*** *L'enfant aime remplir, vider, creuser, transvaser de l'eau, du sable ou tout autre élément qui se prête à de telles manipulations ; il se lave fréquemment les mains, lave les pinceaux avec plaisir, joue à la lessive, etc.*

**Situations**

- mettre à la disposition des enfants un carré de sable très fin à l'extérieur et un contenant de sable à l'intérieur, ajouter des accessoires comme des tamis ou des passoires à grains larges, des entonnoirs. Organiser des jeux d'eau où l'enfant pourra manipuler sans danger des contenants de toutes sortes ;

- laisser explorer librement les mouvements des objets qui flottent, qui s'enfoncent, qui se dissolvent, etc., dans des jeux d'eau et vérifier les sensations de chaleur, de froid, d'humidité, etc., avec le sable. Permettre aux enfants de transvaser du riz dans divers contenants, en incluant des contenants dans un plateau à large rebord, et comparer le sable et d'autres textures apparentées ;

- faire des jeux de rythme où l'enfant pourra taper sur deux ou trois matériaux différents : coussin, table, drap ou tissu tendu par deux adultes ; donner à toucher de la peinture aux doigts. Donner l'occasion aux enfants d'expérimenter les notions de dur, de mou, de rugueux, de liquide, de solide, sans nécessairement mentionner aucun des termes.

**Attitudes**

- accorder une attention particulière aux découvertes textiles faites par le biais des deux éléments favoris à cet âge. Le sable et l'eau sont des matériaux naturels et universels ;

- considérer les jeux d'eau et de sable comme des activités essentielles et les rendre accessibles aux enfants, malgré les contraintes que ces activités peuvent présenter à certains moments ;

- accorder beaucoup d'importance à la bonne organisation matérielle de ces jeux, car un manque de planification entraîne toujours un grand nombre d'interdits que l'enfant de cet âge ne peut pas respecter.

**Organisation matérielle**

- prévoir une organisation simple qui puisse donner l'occasion aux enfants de jouer à tour de rôle dans l'eau et le sable, même à l'intérieur au cours de l'hiver. Prévoir une double piscine sur un tapis au sol pour éviter les dégâts ou un espace autour du lavabo réservé aux enfants;

- utiliser plusieurs contenants pour éviter les disputes et laisser jouer un petit nombre d'enfants à la fois, à moins de disposer d'un très grand espace ;
- demander l'aide des enfants pour le rangement et le ramassage des accessoires de jeux.

*L'enfant contrôle suffisamment bien ses mouvements de l'oeil et de la main pour attraper un ballon qui roule au sol.*

**Situations**

- faire asseoir les enfants en cercle en écartant les jambes légèrement, faire rouler un ballon de bonne dimension en direction de chaque enfant à tour de rôle, en annonçant le prénom de l'enfant avant de faire rouler le ballon ;
- faire rouler un ballon en direction de l'enfant debout qui doit se déplacer pour attraper le ballon qui roule ;
- asseoir les enfants sur de petits bancs très bas ; faire rouler le ballon en direction d'un enfant, à tour de rôle, et faire pousser le ballon avec la main ou le pied sans se lever ;

**Attitudes**

- s'asseoir avec l'enfant pour encourager ses efforts et ne pas s'imaginer que celui-ci pourra jouer très longtemps seul avec un ballon ou sans directive et sans aucun encouragement.

*L'enfant se sert alternativement de ses deux mains. Il aime manipuler les objets qui bougent, qui tournent, les jouets à clés ; il aime visser et dévisser. Il peut ouvrir les portes.*

**Situations**

- réunir des bocaux et des couvercles de différentes grandeurs. Laisser tous les éléments en vrac dans une boîte. Observer la démarche des enfants et leur capacité de manipuler, de reconnaître et d'associer les bons éléments ;
- mettre à la disposition des enfants des séries de vieilles clés réunies par une ficelle et les laisser explorer les diverses serrures à l'intérieur de la garderie ;
- laisser les enfants faire tourner le banc du piano ou un tabouret pour explorer le phénomène à grande échelle.

**Attitudes**

- laisser l'enfant explorer lui-même et ne pas intervenir trop souvent, car c'est plus le plaisir de manipuler et d'explorer qui compte que le plaisir de réussir.

**Organisation matérielle**

- acheter avec beaucoup de précautions les divers jouets à visser et à dévisser pour les enfants de cet âge, car les objets doivent être souples et faciles à visser pour résister aux efforts des enfants qui explorent encore avec beaucoup de maladresse et de brusquerie tout jouet qui leur résiste ;
- prévoir des loquets de sécurité à hauteurs variables en tenant compte des dangers particuliers à chaque garderie.

# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Locomotion

*L'enfant contrôle généralement bien la marche : il court bien, mais tombe fréquemment et soudainement vers l'avant.*

**Situations**

- organiser des promenades autour de la pièce pendant lesquelles l'enfant doit courir autour d'un tas de coussins ou de petits matelas de mousse. Montrer aux enfants à se protéger la tête en se retenant avec les mains lorsqu'ils se laissent tomber sur l'amas de coussins.

**Attitudes**

- surveiller la course de certains enfants qui risquent de se blesser constamment au front ou à la tête parce qu'ils contrôlent encore très mal leurs réflexes de protection lorsqu'ils tombent vers l'avant.

**Organisation matérielle**

- éliminer tous les angles dangereux aux meubles de la garderie. Éviter de trop encombrer la pièce de jeux ou de meubles trop gros ou pointus ; utiliser de préférence de petites étagères très basses, au mur, et des coussins ou des tapis, au sol.

*L'enfant raffine davantage ses mouvements d'ensemble ; il peut maintenant plier la taille et les genoux pour ramasser des objets.*

**Situations**

- organiser des promenades durant lesquelles les enfants doivent marcher en petit bonhomme, en grenouille, en lapin, en chaton ;
- jouer à celui qui ramasse le plus rapidement un jouet tombé ;
- attendre le ballon qui roule au sol en prenant une position légèrement accroupie ;
- recevoir deux ou trois ballons à la fois, roulant ensemble au sol, dans la même position ;
- demander aux enfants de l'aide à l'occasion des activités de rangement ; faire ramasser les jouets qui sont en désordre sur le plancher et les mettre sur des tablettes.

**Attitudes**

- encourager l'enfant à plier la taille et les genoux pour ramasser des objets et montrer aux enfants qui ne le font pas encore la bonne manière de s'y prendre.

**Organisation matérielle**

- tirer profit d'une organisation matérielle qui varie les niveaux de planchers et force les enfants à monter et à descendre, à se pencher également pour ramasser des objets au sol ;
- éviter toutefois d'abuser des dénivellations du sol, car elles risquent de fatiguer l'enfant et l'adulte si elles sont en trop grand nombre.

*L'enfant monte les escaliers et descend avec appui, sans alterner les pieds ; il dépose, à chaque marche, les deux pieds avant de monter la marche suivante.*

**Situations**

- encourager l'enfant à monter l'escalier avec l'appui d'une part et l'aide de la main adulte, d'autre part.
  Retirer progressivement, l'aide de la main en commençant par les marches du bas ;
- encourager l'enfant de la même façon à descendre l'escalier progressivement, en ne s'appuyant que sur la rampe ;
- habituer l'enfant à la notion de hauteur en le faisant grimper sur une table, sur une petite armoire, sous surveillance, pour éliminer les problèmes de vertige ;
- laisser l'enfant grimper et l'aider par la suite à descendre, après avoir évalué avec lui le vide pendant quelques instants.

**Attitudes**

- suggérer, par imitation, l'idée de monter l'escalier en déposant les deux mains, comme appui, sur les marches qui précèdent ;
- accorder beaucoup d'importance aux louanges et aux encouragements pour aider les enfants craintifs. Établir des règles de sécurité très strictes pour protéger les enfants qui ne craignent en aucune façon les hauteurs ;
- tenir compte de la caractéristique particulière des enfants de cet âge qui ne craignent pas les véritables dangers ;
- tenir compte du fait que l'enfant de cet âge ne peut réussir à maintenir son équilibre qu'au prix d'une forte concentration. Il ne peut faire plus d'une activité à la fois.

**Organisation matérielle**

- pourvoir les jeux à grimper de barres d'appui, de rebords qui assurent toute la sécurité nécessaire. Prévoir que les tubulures des structures à grimper soient lisses, pour éviter la douleur et les blessures aux organes sexuels durant les escalades.

*L'enfant développe progressivement, entre deux et trois ans, la capacité de pousser le ballon du pied. Un peu plus tard, il pourra frapper directement sur le ballon en mouvement, avec un seul pied.*

**Situations**

- faire asseoir les enfants en cercle sur des chaises et faire pousser le ballon avec le bout des pieds ; lorsque l'enfant a acquis une certaine habitude et un certain contrôle des réflexes, étendre ce jeu à la position debout. Laisser en permanence sur le plancher un ou deux ballons. Ajouter un but à atteindre en plaçant une chaise ou une large boîte, ou encore en plaçant deux chaises écartées l'une de l'autre ; faire pousser du pied en direction d'un but, afin de faire tomber un obstacle placé entre les deux chaises.

**Attitudes**

- encourager les enfants, même s'ils réussissent difficilement à pousser le ballon. Éviter d'axer une telle activité sur le principe de la compétition, principe qui ne convient pas à cet âge.

**Organisation matérielle**

- prévoir l'achat de ballons assez gros (au moins six pouces de diamètre) et assez légers ; acheter aussi des ballons de poids et de textures différentes (caoutchouc mousse, ballons gonflés d'air, ballons pleins, etc.).

# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Schéma corporel

*L'enfant de deux ans explore son propre corps par l'activité motrice. Il identifie certaines parties de son corps : ventre, bras, jambe, etc.*

Situations

- **activités au cours de l'habillage**
- au cours de l'habillage et du déshabillage, lorsque l'enfant a besoin d'aide, jouer à entrer un bras dans le tunnel (manche), à sortir la tête du grand trou (col), etc. En faisant collaborer l'enfant, le vestiaire et l'activité d'habillage deviennent des occasions de jeux.

Attitudes

- ne pas avoir « peur de perdre du temps » à l'occasion des activités de routines. Les adultes ont trop souvent l'habitude de presser les enfants à aller toujours plus vite. En plus de pousser inutilement l'enfant à suivre un rythme qui ne lui convient pas nécessairement, ils perdent des occasions précieuses de faire de l'activité quotidienne un jeu continuel au profit d'un horaire imposé de façon souvent difficile. L'enfant aura assez tôt l'obligation de s'intégrer dans une routine quotidienne.

Organisation matérielle

- **le lit de neige**
- à l'occasion des jeux à l'extérieur de la garderie, au cours de l'hiver, permettre aux enfants bien habillés de se coucher quelques instants dans la neige, de tout leur long. Les faire se relever et observer avec eux la forme laissée dans la neige ; comparer les grandeurs, leur faire essayer les lits des voisins ;
- éviter de comparer avec des mesures d'adultes, mais utiliser plutôt des comparaisons directes entre les enfants eux-mêmes ou en fonction de plusieurs autres éléments présents dans l'entourage immédiat, observer les traces laissées par les bras étendus, les jambes écartées, etc. ;
- envisager la possibilité de fixer, dans la neige, la forme laissée par l'enfant en préparant, par exemple, une petite quantité d'eau colorée de diverses teintes.

- **le grand épouvantail**
- prendre quelques vêtements simples, chapeau, soulier, veste, pantalon et s'habiller devant les enfants en mêlant volontairement l'ordre des vêtements ;
- observer les réactions des enfants et, selon leur degré de compréhension, compliquer progressivement ce jeu en bâtissant d'abord un modèle conforme à l'ordre habituel et en multipliant ensuite les erreurs. Le chapeau dans les pieds, les souliers sur la tête, etc. ;

# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Relations spatiales

*L'enfant monte, descend, explore avec son corps l'espace vertical et horizontal.*

**Situations**

- laisser l'enfant marcher sur des rampes inclinées, glisser et rouler sur des pentes ;
- laisser l'enfant ramper sous les tables, rouler à plat ventre sur des cylindres, d'avant en arrière, avec ou sans soutien ;
- prévoir des éléments à grimper, très bas et sans danger, où l'enfant peut s'accrocher, et de petits escaliers, des pentes.

**Attitudes**

- encourager l'enfant craintif à monter et descendre, à franchir les obstacles avec un appui ;
- planifier des espaces variés pour l'enfant explorateur ou casse-cou, en surveillant plus particulièrement tous les aspects qui vont assurer sa sécurité.

**Organisation matérielle**

- organiser l'espace de façon à stimuler l'exploration. Limiter au maximum les risques et les dangers inhérents à l'insconscience particulière des enfants de cet âge.

*L'enfant expérimente, dans ses activités quotidiennes, sa situation dans l'espace et la place des objets.*

**Situations**

- établir pour les activités routinières une sorte d'ordre bien établi qui permette à l'enfant de se situer dans le cours de sa journée en rapport avec les espaces qu'il aura à occuper (un endroit pour manger, un endroit pour dormir, etc.) et les objets ou les jouets qu'il pourra utiliser ;
- se faire aider des enfants pour ranger les jouets, pour transporter les petites chaises et les bancs, et les remettre à leur place ;
- faire des rondes où les enfants doivent tourner autour d'une chaise, autour d'un autre enfant. Faire de petits jeux de cache-cache où l'enfant ne dipose que d'un gros objet pour se cacher.

**Attitudes**

- utiliser très souvent une attitude de jeu pour faire comprendre à l'enfant la notion de lieu et d'espace ;
- adopter une attitude de recherche (sous forme de jeu) pour obliger l'enfant, qui est pourtant placé tout près, à se situer par rapport à l'éducateur ; « Jean est parti. (chercher) ; il n'est pas *sous* la table, il n'est pas à la toilette, où est-il? Ah! il est assis *sur* sa chaise! »

**Organisation matérielle**

- laisser l'enfant se cacher, tout en le surveillant; lui aménager des lieux un peu en retrait où il peut à la fois se retirer, se cacher et bien se situer par rapport aux jouets qui s'y trouvent.

*L'enfant est davantage conscient des distances entre les personnes et entre les objets, mais il ne comprend pas la continuité.*

**Situations**

- disposer des miroirs très larges à proximité de la porte d'entrée ou de sortie, de manière à permettre la prise de conscience d'une différence entre l'image du miroir (reflet) et la continuité des espaces au delà de la porte ;
- organiser des jeux de chemins de fer où les enfants se tenant les uns aux autres font simplement le tour de toutes les pièces de la garderie, plusieurs fois de suite ;
- laisser l'enfant anxieux revenir de temps à autre au vestiaire pour retrouver et revoir la porte d'entrée et de sortie.

**Attitudes**

- apporter à l'enfant une présence rassurante qui pourra suppléer à l'absence de compréhension de la continuité des espaces ;
- démontrer une compréhension du principe ci-haut mentionné en évitant de porter des jugements de caprices à l'endroit de certains enfants qui s'accrochent à la porte d'entrée ; donner à l'enfant des points de repères constants, permanents, et commenter devant lui la place successive qu'occupent les objets dans la garderie ;
- utiliser une petite maison de poupée ou la maquette de la garderie pour aider l'enfant à exprimer ses craintes.

**Organisation matérielle**

- tenir compte des limites spatiales des enfants dans l'aménagement de la garderie ;
- simplifier à l'extrême l'aménagement des espaces où l'enfant doit très souvent se déplacer. Éviter, autant que possible, les couloirs en enfilade, les espaces intermédiaires sans fonction de jeu et qui masquent la troisième salle où l'enfant joue habituellement ;
- utiliser des miroirs spéciaux qui ne risquent pas de casser ;
- aménager des espaces ouverts sur l'extérieur au moyen de fenêtres à la portée des enfants ; pratiquer des ouvertures vitrées à différentes hauteurs, entre deux salles de jeu.

# Deux ans

## Le développement sensorimoteur

### Relations temporelles

*L'enfant expérimente la notion de temps en acceptant d'attendre son tour. Il possède la notion vécue du « maintenant ». Il comprend une succession très simple dans le temps (une action par rapport à une autre), mais sans référence au passé.*

**Situations**

- donner à l'enfant une raison d'attendre son tour en l'aidant à se situer dans le temps. Distribuer les verres de jus ou la collation en commençant à un bout ou à un autre de la table, mais en suivant désormais l'ordre des places et en annonçant le prénom à venir (« Après Nicolas, c'est le tour de François. », etc.) ;
- aux changements d'activités, annoncer à l'avance à l'enfant que le jeu se termine et le lui laisser terminer avant de ranger le matériel. Reprendre le même principe lorsqu'il s'agit de l'action de l'adulte. Annoncer à l'enfant qu'il aura son tour dans un moment, lorsque le travail sera fini ;
- remercier l'enfant qui a attendu ou le féliciter de sa patience.

**Attitudes**

- tenir les promesses faites à l'enfant lorsqu'on le fait patienter avant de répondre à son désir et lui faire remarquer ensuite qu'on a répondu à sa demande, même s'il a dû attendre quelques instants ;
- essayer de ne pas s'impatienter lorsque l'enfant tarde lui-même à répondre aux demandes des adultes, mais le lui faire remarquer.

**Organisation matérielle**

- alterner l'ordre de distribution du matériel de jeu et de la nourriture, en commençant chaque fois par un autre enfant. Faire remarquer à l'enfant impatient qu'il a eu son tour le premier au repas ou qu'il sera le premier à la salle de toilette, etc.

## Tableau VI

**Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de deux ans et demi**

| 2 ANS ET DEMI | Vision | Audition | Préhension et manipulation | Locomotion | Schéma corporel | Relations spatiales | Relations temporelles |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | • Est capable d'une attention visuelle plus soutenue. | • Est sensible aux rythmes marqués. | • Tend à serrer trop fort, à relâcher trop brusquement. | • Saute à pieds joints. | • Reconnaît le front, le dos, le côté, la tête, les pieds. | • Explore les contours, la profondeur des objets par le biais du modelage. | • Acquiert la conscience d'un passé immédiat. |
| | • Retient brièvement son attention sur des objets éloignés. | • Chante spontanément en tierce mineure. | • Peut bouger les doigts séparément. | • Se tient sur un pied pendant deux secondes. | • Situe les objets par rapport à son corps. | • Comprend la notion de haut et de bas. | |
| | • Commence à distinguer les lignes verticales et des lignes horizontales. | • Peut répéter des passages de chansons s'il n'est pas inhibé par la présence des autres. | • Construit une tour de 6 ou 7 cubes. | • Fait quelques pas sur le bout des orteils. | • S'appelle par son prénom. | • Acquiert la notion de « dehors » et « dedans ». | |
| | • Repère visuellement un objet à distance et vérifie avec la main sa réponse visuelle. | • Ne se lasse pas de la répétition des mêmes airs. | • Commence à observer la symétrie. | • Saute d'un point légèrement élevé. | | | |
| | • Peut suivre des yeux un objet en mouvement. | • Peut préférer galoper, courir, sauter en musique plutôt que de marcher. | • Aime pousser les jouets. | • Se soulève à partir de la position à genoux. | | | |
| | | | • Aime presser, broyer, écraser, taper divers matériaux. | • Aime grimper, sauter, se cacher, glisser. | | | |
| | | | • Expérimente la peinture aux doigts en barbouillant la table, ses mains, son visage, celui des autres, etc. | | | | |

# Deux ans et demi

## Le développement sensorimoteur

### Vision

*L'enfant est maintenant capable d'attention visuelle plus soutenue et fait des observations à des distances éloignées ; il peut, par conséquent, repérer visuellement un objet à distance, mais il vérifie toujours avec la main sa réponse visuelle.*

**Situations**

- à l'occasion de promenades extérieures, à l'occasion de jeux dans la cour de la garderie, faire observer aux enfants les objets, les oiseaux, les automobiles ou les camions qui se trouvent à une assez grande distance. Dans la salle de jeu, faire repérer les jouets les plus éloignés. Placer l'ensemble du groupe loin de la porte d'entrée. Faire entrer un seul camarade et le faire nommer par les autres enfants ;

- faire souffler, par l'éducateur, des bulles de savon que les enfants doivent repérer visuellement et faire éclater ;

- gonfler des ballons de baudruche et en disposer librement dans la pièce pour que les enfants puissent les repérer et taper dessus (vision, manipulation, locomotion).

**Attitudes**

- considérer comme tout à fait normal le fait que l'enfant de cet âge désire toujours toucher à tout ce qu'il voit ;

- mettre à sa disposition des objets peu fragiles, nombreux et très colorés, pour que sa démarche visuelle soit facilement suivie d'une manipulation.

**Organisation matérielle**

- prendre du savon spécialement conçu pour fabriquer des bulles de savon, afin d'éviter l'irritation des yeux des petits ;

- ne pas laisser souffler les bulles aux enfants, car le degré de réussite très incertain risque de gâcher leur joie. Prévoir un assez grand nombre de ballons de baudruche ; éviter de trop les gonfler, car les bruits d'éclatement font peur ou énervent les enfants.

*L'enfant peut suivre des yeux un objet en mouvement. Sa capacité d'attention visuelle est suffisamment importante pour qu'il fixe un ensemble d'objets et qu'il commence à distinguer les lignes verticales des lignes horizontales.*

**Situations**

- fabriquer de petits objets de papier : avions, fusées, etc., et les lancer doucement à portée visuelle de quelques enfants ;
- tenter diverses expériences dans ce sens, avec des jouets mobiles, des ballons, des jouets mécaniques, sans autres buts que celui de prendre conscience visuellement du mouvement comme tel ;
- aligner divers objets (coussins, blocs, assiettes, etc.) devant l'enfant et le laisser reproduire les mêmes séries dans le sens horizontal, ou empiler les mêmes objets.

**Attitudes**

- susciter diverses activités autour de ces thèmes, sans verbaliser outre mesure et sans insister au delà de l'étape d'observation. Ces expériences sont le fondement de toutes une série de recherches que l'enfant fera lui-même, avec le temps, avec un niveau de conscience de plus en plus important ;
- observer les réactions des enfants de manière à bien identifier chez certains l'existence possible de problèmes visuels.

**Organisation matérielle**

- réunir très souvent des objets identiques devant les enfants, les aligner ou les empiler selon le cas. La ressemblance des objets fait ressortir les caractéristiques d'horizontalité et de verticalité.

# Deux ans et demi

## Le développement sensorimoteur

### Audition

*L'enfant de cet âge est sensible aux rythmes précis ; dans ce sens, il peut préférer galoper, courir, sauter plutôt que de marcher lorsqu'il suit la musique.*

**Situations**

- organiser des rondes simples : toute chanson plaisant aux enfants de cet âge peut devenir une ronde ; varier les rythmes, chanter en tournant, tourner en cercle en s'accompagnant de musique, d'instruments rythmiques, etc.

**Attitudes**

- accepter de bon coeur que la ronde se dénoue rapidement ;
- éviter de prolonger l'activité et ne pas s'attendre à ce que les enfants s'intègrent rigoureusement à un cercle parfait. Les enfants perdront rapidement le contrôle pour s'emporter et courir un peu partout.

**Organisation matérielle**

- disperser les meubles qui peuvent nuire au centre de la pièce avant de faire une ronde en prévision des jeux d'emportement qui ne manqueront pas de se produire à la fin de l'activité.

*L'enfant peut répéter des passages de chansons s'il n'est pas inhibé par la présence des autres ; il chante spontanément en tierce mineure.*

**Situations**

- utiliser l'intérêt spontané des enfants pour chanter en tierce mineure des bouts de phrases ou des mots du langage courant. Faire appel à cet élément pour terminer une querelle ou pour faire rire l'enfant ou opérer une diversion après une querelle ou une dispute entre enfants. Ex. : Pim-pom, les pompiers, Pim-pom, les garçons salut, salut, les amis, etc.

**Attitudes**

- éviter de trop insister sur l'aspect « spectaculaire » des périodes d'activités consacrées à la musique ; considérer simplement cette période comme une façon d'être bien ensemble, sans exiger des enfants des performances pour épater les autres ou les adultes.

**Organisation matérielle**

- organiser un coin particulier avec des coussins, un tourne-disque et quelques instruments faciles à contrôler ou à manipuler. Utiliser, de préférence, un endroit calme, en retrait, et même plus entouré qu'ailleurs de manière à assourdir les bruits.

*L'enfant de cet âge aime le familier, le connu, la routine, les mêmes habitudes. Il ne se fatigue pas de la répétition des mêmes airs et il les redemande inlassablement.*

**Situations**

- reprendre comme transition entre deux activités un air connu de l'enfant, en conservant très longtemps le même air de manière à conserver une certaine routine. Utiliser un air chanté ou un air joué sur un instrument très simple, flûte à bec ou harmonica, guitare, piano, etc.

**Attitudes**

- accepter de répéter les mêmes airs que les enfants redemandent très souvent, même si l'adulte en ressent un certain ennui ; c'est un trait caractéristique à cet âge et il convient de le respecter.

**Organisation matérielle**

- faire une place dans la routine quotidienne de la journée à une période de temps prévue pour chanter ou jouer d'un instrument de musique ;
- faire appel aux talents de certains parents ou de diverses personnes ressources capables de jouer d'un nouvel instrument de musique.

# Deux ans et demi

## Le développement sensorimoteur

### Manipulation

*L'enfant de cet âge commence à observer la symétrie dans ses constructions, les ressemblances et les similitudes dans ses manipulations, lorsqu'il fait du triage ou qu'il associe des paires.*

**Situations**

- **jeux de construction**

- prévoir plusieurs éléments simples mais identiques en terme de formes et de couleurs, de manière à favoriser l'observation de la symétrie dans les jeux de construction. L'enfant peut déjà construire une tour de six à sept cubes ;

- **discrimination — contrôle du geste**

- apporter de petites serviettes, des serviettes de bain, etc. Les mettre en vrac devant les enfants, les laisser étendre le linge dans le coin de poupée ou simplement replier le tout en ordre suivant les dimensions et la couleur. Apprendre à plier, à reconnaître, à discriminer les formes et les couleurs.

**Attitudes**

- accorder une certaine attention à la symétrie dans le rangement des objets familiers et demander aux enfants de participer à ces activités ;

- disposer souvent les enfants avec une certaine symétrie au cours de leurs activités ou leur faire poser des gestes ou faire des mouvements identiques de chaque côté des adultes ; faire observer le phénomène simplement, dans des mots accessibles aux enfants.

**Organisation matérielle**

- utiliser des chaises de chaque côté de la table. Disposer les enfants en cercle et alterner la place des éducateurs en fonction du nombre d'enfants assis en cercle, de manière à habituer l'oeil de l'enfant à une régularité qui aura à la longue un certain effet dans ses jeux de manipulation.

*L'enfant aime à barbouiller tout ce qu'il voit et il s'intéresse plus particulièrement à la manipulation de la peinture aux doigts.*

**Situations**

- mettre à la disposition des enfants une bonne quantité de peinture tactile, mais en utilisant une seule couleur à la fois ;

- s'adresser à un très petit nombre d'enfants à la fois ; laisser les enfants se faire des gants, barbouiller un petit coin de la table, un bon espace de feuille ;

- laisser les enfants se débarbouiller seuls au lavabo ; pendant quelques minutes, ils pourront voir l'eau changer de couleur et leurs mains redevenir blanches et propres.

**Attitudes**

- accorder une attention de tous les instants au petit groupe qui fait l'expérience de la peinture tactile, car les enfants pourraient perdre tout contrôle s'ils sont laissés à eux-mêmes et barbouiller de façon inconsidérée les murs ou le visage de leurs camarades, ou encore leur propre visage. La fantaisie peut être admise, mais à l'intérieur de certaines limites.

**Organisation matérielle**

- disposer d'un espace à proximité d'un point d'eau ; donner des tabliers de plastique aux enfants et ajouter un peu de savon en cristaux (savon à laver) à la peinture pour la diluer un peu et la rendre plus glissante.

*L'enfant aime pousser les jouets. Il aime également presser, broyer, écraser, taper divers matériaux.*

**Situations**

- investir dans les jouets à tirer et à pousser ; petits chariots, jouets musicaux montés sur tiges, caisses de bois montées sur roulettes. Laisser souvent un enfant pousser un autre enfant assis dans une caisse ou un chariot, en alternant les rôles de temps à autre ;

- prévoir des périodes de temps où les enfants pourront taper, broyer, etc., simultanément. Procurer aux enfants divers matériaux de modelage présentant des degrés de résistance variables ; pâte très dure qui demande beaucoup de force ; pâte plus molle qui force l'enfant à contrôler ses gestes et la force de ses mouvements, etc.

**Attitudes**

- observer les réactions des enfants en fonction de la résistance des matériaux mis à leur disposition ;

- apporter une aide et une attention supplémentaires aux enfants qui n'adaptent en aucune façon leurs mouvements et leurs efforts, ou qui semblent incapables d'établir des nuances dans leurs mouvements.

**Organisation matérielle**

- donner du matériel identique particulièrement à cet âge, à cause des querelles interminables et de l'incapacité pour l'enfant de résister au jeu différent que possède son voisin ; acheter une grande quantité d'objets et de matériaux de ce genre.

*L'enfant contrôle mal ses impulsions opposées à cause de ses mécanismes d'inhibition qui sont encore imparfaits. Certaines activités motrices sont donc mal freinées ; l'enfant tend à serrer trop fort et à relâcher brusquement.*

**Situations**

- **contrôle du geste**

- présenter des situations où l'enfant qui tend trop à serrer ou à relâcher peut raffiner son sens de la précision et délier ses muscles fins ;

- remplir une grande quantité de petites bouteilles à mi-hauteur et colorer l'eau de diverses teintes. Prévoir une quantité égale de bouteilles vides. Donner des compte-gouttes aux enfants ou des poires à jus de manière à laisser l'enfant expérimenter les situations où il doit contrôler avec ses doigts, pincer et relâcher.

**Attitudes**

- observer la démarche de chaque enfant et voir jusqu'à quel point celui-ci contrôle ou non ses mécanismes d'inhibition, reprendre l'observation également au niveau de la locomotion.

**Organisation matérielle**

- mettre à la disposition des enfants un très grand nombre de compte-gouttes identiques, afin d'éviter les disputes entre enfants. Rattacher ces manipulations aux jeux d'eau.

*Perception par le toucher : L'enfant de cet âge aime taper, presser, écraser et il accorde toujours beaucoup d'importance à l'eau ; il contrôle mieux ses gestes, peut tapoter et aplatir certains matériaux.*

**Situations**

- organiser des jeux autour de la pâte à modeler. Donner deux ou trois boules de pâte à modeler de fabricants différents et faire évaluer la résistance de ces matériaux : dur, mou. Faire taper, écraser ou tapoter plus légèrement, etc. ;

- cacher sous un grand tapis mousse des objets de consistance différente, faire passer la main sur l'un et l'autre des objets, deviner. Choisir des objets mous et les faire palper aux enfants ;

- donner aux enfants des feuilles de papier à sabler de diverses textures, vérifier avec les doigts et ensuite sur du bois la sensation et l'effet obtenus.

**Attitudes**

- tirer profit de toutes les occasions pour faire expérimenter à l'enfant la résistance de divers matériaux, la texture, la température de divers objets, et donner le terme juste décrivant la sensation qui se dégage de cet objet.

**Organisation matérielle**

- prévoir de tels jeux pour de petits groupes, car les enfants se querelleront facilement à cet âge s'ils doivent attendre trop longtemps leur tour et ils voudront tous toucher au même moment.

*L'équilibre de l'enfant se stabilise de plus en plus. Il arrive à se tenir sur un seul pied entre deux et cinq secondes et il peut faire quelques pas sur le bout des orteils, avec de l'aide et beaucoup de concentration.*

**Situations**

- donner à l'enfant l'occasion de se tenir momentanément sur un pied en frappant du pied un ballon ;
- passer un pied dans un cerceau disposé sur le plancher en gardant l'autre pied en dehors et essayer de faire alterner ;
- placer l'enfant entre deux chaises, ou appuyé à un mur et à une chaise, et chanter ou compter pendant qu'il se tient en équilibre ;
- disposer sur le sol des pistes de pas dessinées sur du papier ou taillées dans la feutrine. Faire suivre le sentier ;
- reprendre les mêmes pistes et faire marcher l'enfant sur le bout des orteils, imiter les cailloux pour traverser la rivière ;
- disposer des objets dans un endroit surélevé. Laisser les enfants se mettre sur le bout des orteils pour les atteindre.

**Attitudes**

- encourager les enfants dans leurs tentatives et dans leurs efforts pour conserver un certain équilibre, leur apporter volontiers un appui momentané. Tirer profit de toutes les occasions quotidiennes, à l'intérieur comme à l'extérieur ;
- féliciter souvent les enfants qui font des réels efforts pour atteindre une certaine réussite.

*L'enfant aime grimper, sauter, se cacher, glisser. Lorsqu'il se soulève, il peut maintenant le faire à partir de la position à genoux. Il a besoin d'espace pour courir à son aise sans avoir à toujours rencontrer des résistances.*

**Situations**

- aménager, de temps à autre, toute la salle de jeu en course à obstacles. Utiliser tous les éléments qui se trouvent habituellement dans la salle et établir une direction, un ordre à suivre par le groupe d'enfants. Marcher sur les calorifères (avec l'appui de l'éducateur, le dos au mur, etc.). Glisser dans un cylindre de carton, marcher entre les barreaux d'une échelle, etc. Suivre une route dessinée en papier adhésif ;
- les petits lapins : tous les enfants sont à genoux et, au signal de la musique (tam-tam, flûte), les petits lapins se soulèvent et vont faire une promenade. À l'arrêt de la musique, ils se remettent à genoux ;
- ranger tous les meubles dans un coin de la salle de manière à libérer le centre (se faire aider des enfants) et laisser ceux-ci libres de courir avec des ballons au sol ou des cerceaux (faire rouler avec l'adulte, courir et rapporter à l'adulte).

**Attitudes**

- établir des règles de sécurité très rigoureuses en planifiant bien l'organisation matérielle des salles de jeu et de la cour extérieure et laisser les enfants libres de jouer sans trop intervenir.

**Organisation matérielle**

- apporter une surveillance d'ensemble à ce genre d'activités, mais éviter le plus possible d'avoir à intervenir. Il convient par ailleurs d'aménager les lieux et de dégager le plus possible l'espace central;
- accorder beaucoup d'importance au choix des éléments de jeux pour glisser, grimper, etc., (glissoires, portiques de jeux, cages à singes). Les choisir en tenant compte de leur solidité et de leur aspect sécuritaire ;
- accorder régulièrement à l'enfant une bonne période de jeux, d'exercices de ce genre ; si aucun espace n'est prévu en permanence dans la garderie, déplacer les principaux obstacles et laisser l'enfant libre de courir et de sauter.

*Connaissance et identification des parties du corps : l'enfant reconnaît davantage de parties de son corps : le front, le dos, le côté, la tête, les pieds, et il localise les objets en rapport avec son propre corps comme point de repère.*

**Situations**

- **jeux de reconnaissance des parties du corps**
- **le jeu de la serviette**
- donner une serviette sèche et faire passer d'un enfant à l'autre. Les enfants nomment à tour de rôle, en frottant la partie désignée avec la serviette. Ex. : je me lave les yeux. Le suivant prend la serviette : je me lave le nez, etc. ;
- **identification et représentation de soi**
- dessiner sur le mur la forme debout d'un ou de plusieurs enfants, les uns à côté des autres. Faire essayer à tour de rôle, en face d'un grand miroir, la forme correspondant à chaque enfant, en leur faisant prendre exactement la même position.
- **situation des objets par rapport à soi**
- demander à l'enfant de dire, en s'habillant, où il met le chapeau (sur sa tête à lui), ses mitaines, ses bottes, et situer ces mêmes vêtements : chapeau, mitaines, bottes, mais sur l'éducateur, au cours de l'habillage ou en situation de jeu. Ces jeux font rire les enfants mais attirent leur attention sur les dimensions différentes des objets et sur les parties identifiées du schéma corporel.

**Attitudes**

- respecter le rythme individuel d'apprentissage de chaque enfant sans trop insister sur la perfection de la phrase qu'il faut nommer, mais considérer plutôt l'importance d'un très grand nombre d'expériences où l'observation de l'enfant et son intérêt pour la reconnaissance des parties sont respectés ;

- une observation assez précise permettrait de déceler à quel point les enfants se situent eux-mêmes en rapport avec leur propre perception.

**Organisation matérielle**

- prendre soin de fixer de grands papiers au mur dans les jeux de portraits de personnages, pour éviter de salir ou d'abîmer la peinture et pour conserver plusieurs « modèles » d'enfants. Il est alors possible d'établir des comparaisons plus frappantes en choisissant des modèles très contrastants, au plan des formes et des positions.

**Situations**

- **reconnaissance des parties du corps**

- faire toucher les parties du corps avec une autre partie : les genoux avec le nez, l'oreille avec l'épaule, le dos avec la main.

- **à l'heure de la sieste**

- après avoir fait l'obscurité dans la pièce, jouer, en changeant d'enfant chaque jour, à mettre la petite marionnette au lit : avec une lampe de poche, fixer une partie du corps et la rendre immobile, comme si elle dormait. Ex. : je fais dormir le bras de Julie ; je fais dormir la main de François, etc. ;

- il est possible de faire ce jeu pour un seul enfant chaque jour ou de le faire très rapidement pour chaque enfant. Varier en faisant dire tout bas à l'enfant quelle partie va s'endormir en premier lieu ;

- **conscience lointaine de la latéralité**

- faire enlever un soulier à chaque enfant (manipulation), les mettre en vrac ; demander à chacun de retrouver son propre soulier et de le remettre dans le bon pied — un seul pied est déchaussé, ce qui facilite la prise de conscience d'un pied d'un côté en particulier ; varier selon les jours le côté à retrouver. Mettre à la disposition des enfants une large quantité de vieux gants de différentes couleurs. Les laisser retrouver ceux qui conviennent à la bonne main et qui forment la paire, selon la couleur ;

- accepter de bon coeur le surplus de travail que de tels jeux peuvent apporter et laisser à l'enfant le temps de vraiment réussir dans sa recherche ;

- éviter toute tentative pour inculquer directement la notion de droite et de gauche ; il est toutefois possible de mentionner ces mots à l'occasion et selon le cas.

**Organisation matérielle**

- faire ce jeu, au début, avec un très petit nombre d'enfants et augmenter par la suite, progressivement, le nombre d'enfants participants.

**Attitudes**

- accorder beaucoup d'importance à l'attention apportée par l'enfant à l'occasion de ces jeux et insister pour fixer cette attention, ne serait-ce que quelques secondes.

*L'enfant de cet âge explore le contour des objets, la profondeur et la forme de ce qu'il voit, de ce qu'il touche ; il y a un lien très étroit entre la manipulation d'objets et la compréhension ultérieure de certaines relations spatiales.*

**Situations**

- favoriser très particulièrement l'utilisation de toutes les situations où l'enfant pourra toucher divers objets ayant des formes variées ; pour les mêmes raisons, donner le plus souvent des matériaux identiques.

**Organisation matérielle**

- prévoir suffisamment de matériaux pour éviter les disputes entre enfants, car ils ont l'âge où ils tentent de s'approprier ce qu'ils voient dans les mains de leurs compagnons.

**Situations**

- mettre à profit toutes les occasions de faire grimper l'enfant sur des structures de formes variées, de manière à lui permettre de ressentir avec tout son corps les différences entre une caisse de bois (concept du carré) et un énorme ballon (concept du cercle), etc. ;

- permettre à l'enfant de manipuler divers matériaux (pâte à modeler, terre glaise) pour construire lui-même diverses formes ;

- être attentif à toute situation pouvant aider l'enfant à prendre conscience de l'importance des différences dans l'espace environnant et tirer profit de façon spontanée de ces occasions en promenade, dans la cour de jeu, etc.

# Deux ans et demi

## Le développement sensorimoteur

### Organisation spatiale

*L'enfant s'intéresse à la position des objets par rapport à lui-même et aux autres objets.*

**Situations**

- pour assurer une transition entre deux activités, disposer des bancs ou des tables basses en nombre suffisant. Alterner les consignes : assis sur le banc, sous le banc, sur la table, sous la table, etc. Ce jeu peut s'accompagner de musique ;
- apporter un élément d'imitation en imaginant que les enfants sont au bord de l'eau : à l'arrêt de la musique ou de la chanson, il y a une grosse vague qui s'en vient, les enfants montent sur le quai, se cachent sous le pont, dans la chaloupe.

**Attitudes**

- mettre à profit les situations quotidiennes pour familiariser l'enfant avec le concept et avec la terminologie la plus simple, mais également la plus juste pour décrire le concept ;
- être attentif aux déformations inévitables qui se glissent dans le vocabulaire du jeune enfant lorsqu'il s'agit de décrire ces différentes réalités ; il y a même lieu d'exagérer un peu la prononciation pour attirer l'attention de l'enfant.

**Organisation matérielle**

- établir clairement les limites lorsque les enfants montent sur la table. Il faut préciser les différentes utilités d'une table (jeu, repas, etc.) de manière à dissiper toute ambiguïté.

*L'enfant de cet âge comprend la notion de « haut » et de « bas », et il acquiert progressivement la notion de « dehors » et de « dedans ».*

**Situations**

- l'enfant comprend la notion de « haut » et de « bas » et il utilise cette notion dans les jeux de construction de tour aussi bien que dans la vie courante ;
- apporter des objets divers choisis par les enfants dans la garderie, blocs, jouets, petits bancs, caisses de carton ou de bois et tenter de construire en hauteur tout en respectant l'équilibre, etc. ;
- avec de petits blocs, construire des tours où chacun apporte son bloc, à tour de rôle, en alternant jusqu'à ce que la tour finisse par tomber.

**Attitudes**

- être très attentif à l'utilisation des mots à employer avec les enfants. Accentuer la prononciation dans les demandes faites aux enfants et insister pour utiliser le terme juste.

# Deux ans et demi

## Le développement sensorimoteur

### Relations temporelles

*L'enfant vit encore beaucoup dans le présent, mais il commence à acquérir la conscience d'un passé immédiat.*

**Situations**

- situer le temps pour l'enfant en terme d'action. Donner à l'enfant des indices très simples pour lui donner des repères à courte échéance. Ex. : l'enfant mettra des pantouffles avant le dîner et des souliers après le dîner. L'éducateur portera un chandail jaune le matin, quand l'enfant a des pantouffles, et un chandail rouge l'après-midi, etc. ;

- rappeler très fréquemment à l'enfant le jeu qu'il vient de faire juste avant celui qu'il entreprend ; énumérer très souvent la succession de deux ou trois actions devant l'enfant : « Tu as mis la robe rouge et la robe jaune à la poupée : quelle robe vas-tu lui mettre maintenant? »

**Attitudes**

- parler beaucoup avec l'enfant des principales actions de sa journée, en établissant un rapport immédiat entre deux actions. Impliquer l'enfant dans des échanges en lui demandant de se situer lui-même dans ces actions ;

- permettre à l'enfant de saisir le sens du temps qui passe en lui faisant vivre des expériences du passé, mais d'un passé très proche.

**Organisation matérielle**

- utiliser une maison miniature pour aider l'enfant à s'exprimer autour de sa vie à la maison. Énumérer les actions quotidiennes faites à la maison et à la garderie, même si l'enfant ne semble pas toujours bien les situer, en prévoyant des personnages miniatures les plus proches de son univers personnel : père, mère, frère, etc.

**Tableau VII**

**Interactions enfants-adultes**

| | Manifestations des émotions | Imitation de l'adulte | Apprentissage des rôles sociaux |
|---|---|---|---|
| ENTRE 2 ET 3 ANS | • Peut souvent s'opposer aux adultes. | • Demande à aider l'adulte dans certaine tâches quotidiennes. | • Partage difficilement l'attention entre le père et la mère, peut s'entendre mieux avec l'un des deux. |
| | • Peut se montrer tantôt détaché de sa mère, tantôt extrêmement possessif et réclamer son attention exclusive. | • Imite les gestes de l'adulte avec beaucoup d'à-propos. | • Imite les gestes des adultes familiers et reproduit ces gestes en les associant au père ou à la mère, selon les milieux. |
| | • Peut manifester de l'autoritarisme dans sa famille. | • Peut perdre tout intérêt à aider et s'emporter si l'adulte ne lui accorde plus d'attention. | • Associe certains gestes au rôle précis d'un adulte familier. |
| | • Peut passer rapidement d'une grande soumission à une période de domination très accentuée. | | |

**Interactions enfants-enfants**

| Manifestations des émotions | Communication par le jeu | Participation à la vie de groupe |
|---|---|---|
| • Peut s'opposer systématiquement aux autres enfants. | • Joue avec les autres, mais préfère encore le jeu parallèle au jeu de groupe. | • Observe d'abord ce que font les autres enfants. |
| • Présente des variations brusques et imprévisibles dans ses attitudes. | • Représente dans ses jeux la réalité de façon symbolique. | • Laisse difficilement les autres jouer avec ce qui lui appartient. |
| • Passe brusquement du désir de possession à l'indifférence lorsqu'il possède un objet. | • Imite les choses, les personnes et les actions dans ses jeux de manière encore simplifiée. | • Différencie mieux les possessions. |
| | • Joue parfois mieux avec les enfants plus âgés (5 ou 6 ans). | • Peut attendre son tour. |
| | | • Considère les interventions des autres comme des menaces. |
| | | • Peut s'opposer systématiquement aux autres enfants. |

# Deux à trois ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-adulte

***Manifestation des émotions :*** *L'enfant peut passer rapidement de la soumission à la domination accentuée ; il peut se montrer très possessif et réclamer l'exclusivité ou se montrer très détaché ; il peut souvent s'opposer aux adultes.*

**Attitudes**

- éviter de considérer ces brusques changements comme de simples caprices qu'il faut s'empresser de faire disparaître : ces diverses fluctuations résultent d'une certaine instabilité de son équilibre. À cause d'un manque de maturité, l'enfant qui apprend à choisir contrôle encore mal ses capacités d'inhibition ;
- adopter une attitude positive en utilisant des techniques simples qui changent momentanément le pôle d'intérêt en distrayant l'enfant et en le calmant.

**Organisation matérielle**

- aménager l'espace de manière à offrir à l'enfant des lieux stables, sécurisants, où il pourra se sentir à l'aise et calme ;
- adopter un rythme de vie assez routinier à cet âge. Éviter les changements trop fréquents et trop brusques.

***Imitation de l'éducateur :*** *L'enfant demande à aider l'éducateur dans certaines tâches quotidiennes et il imite ses gestes avec beaucoup d'à-propos, mais il peut perdre tout intérêt à aider et s'emporter si l'adulte n'accorde plus son attention.*

**Situations**

- prévoir, dans l'organisation des tâches quotidiennes, certains travaux que les enfants peuvent faire : ranger les jouets sur les tablettes (donner aux enfants un petit chiffon humide pour épousseter les tablettes avant de les ranger), aider à replacer les coussins après la sieste, mettre en ordre les bottes, suspendre les mitaines et les gants à sécher, donner à manger et nettoyer les cages, etc. Empiler et rapporter les verres de carton, laver l'évier, transporter les jouets à l'extérieur, etc.

**Organisation matérielle**

- prévoir des plans d'eau et des plans de travail à la portée des enfants ;
- distribuer certains travaux de groupes autour d'une grande table ; il est alors plus facile de surveiller les enfants. Ex. : démêler des jouets comportant de petites pièces, etc. Les redistribuer dans plusieurs petites boîtes.

**Attitudes**

- accepter de « perdre un peu de temps » au profit des enfants pour répondre à leur besoin de se faire valoir auprès des adultes est une façon très positive de jouer un rôle significatif dans leur développement social ;
- suggérer aux enfants certains travaux à faire, mais sous forme de jeux, et confier des tâches à de petits groupes à la fois, pour éviter les querelles ;
- demander de l'aide avec gentillesse et sans jamais donner d'ordre ; remercier l'enfant et le complimenter après un effort. L'enfant retiendra ce principe à son tour lorsqu'il demandera quelque chose ; l'éducateur qui utilise lui-même la politesse est en droit d'exiger la même chose des enfants ;
- surveiller entièrement de telles activités et suivre l'enfant jusqu'à la fin de son travail ; procéder par petites périodes seulement.

***Apprentissage des rôles sociaux :*** *L'enfant associe certains gestes au rôle précis d'un adulte familier. Il imite les gestes des adultes familiers et reproduit ces gestes en les associant au père ou à la mère selon les milieux. Il partage difficilement l'attention et s'entend mieux avec l'un des deux parents à la fois.*

**Attitudes**

- observer avec attention et discrétion les comportements des enfants à l'occasion des jeux symboliques ; c'est une très bonne façon de mieux connaître l'enfant ;
- discuter avec les parents des difficultés possibles pour l'enfant à l'heure du départ ou de l'arrivée ; observer l'attitude de l'enfant et des parents. Remarquer s'il y a continuité au niveau de ces problèmes, en rapport avec la présence de l'adulte (alternance de la présence du père ou de la mère à cette occasion ou irrégularité de la présence de l'un ou l'autre des parents ; cette étape est importante dans sa journée). Il peut en résulter une forme d'insécurité.

**Organisation matérielle**

- organiser un coin de jeux où l'enfant pourra librement imiter les gestes quotidiens de la maison en jouant à la poupée, à la dînette ;
- prévoir pour cet âge une petite automobile, jouet dans lequel les enfants peuvent s'asseoir et imiter des scènes qu'ils connaissent ;
- disposer d'un large choix de vieux vêtements d'adultes masculins ou féminins et laisser les enfants jouer librement avec ces divers accessoires, sans nécessairement établir d'horaire pour cette activité.

# Deux à trois ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-enfant

***Manifestations des émotions :*** *L'enfant peut présenter des variations brusques et imprévisibles au plan des attitudes à l'égard des autres enfants. Il peut passer du désir de possession à l'indifférence lorsqu'il possède un objet et il joue parfois mieux avec les enfants plus âgés.*

**Situations**

- utiliser très souvent, en période de conflit ou de querelle, des techniques de substitution ou favoriser, pour ramener le calme, la tendance spontanée à cet âge vers le jeu parallèle, en distribuant un matériel identique : terre glaise, grosses perles à enfiler, etc.

**Attitudes**

- observer avec beaucoup d'attention le climat psychologique entre les petits groupes d'enfants et intervenir lorsque les attitudes deviennent trop négatives, en amenant une transition ou un changement d'activité ;
- traiter avec humour les caractéristiques les plus ennuyeuses de cet âge (hésitations, négativisme, etc.) en opérant une diversion ou en offrant des suggestions ou des solutions de rechange.

**Organisation matérielle**

- aménager l'espace de manière à pouvoir surveiller constamment les enfants sans avoir nécessairement à intervenir auprès d'eux ;
- prévoir des jouets suffisamment nombreux et très souvent identiques, de manière à prévenir un certain nombre de conflits et de querelles entre les enfants.

***Communication par le jeu :*** *L'enfant joue avec les autres, mais il préfère encore le jeu parallèle au jeu de groupe. Il imite les choses, les personnes et les actions de manière encore assez simplifiée, mais de façon symbolique, et il joue parfois mieux avec les enfants plus âgés.*

**Situations**

- éviter de forcer l'enfant à perdre la face et à céder carrément dans une situation de conflit, car une telle situation débouche généralement sur de l'entêtement ;
- fournir à l'enfant des positions de repli, des solutions de rechange ;

- utiliser avec précaution, mais de façon plus systématique, les indications verbales pour calmer les querelles et pour convaincre l'enfant indécis ;
- recourir à l'interrogation lorsque c'est nécessaire pour créer une diversion ;
- intervenir le moins possible au départ, mais surveiller de très près les enfants qui se disputent, car ils risquent de se faire mal.

**Organisation matérielle**

- organiser l'espace de manière à pouvoir surveiller les enfants dans leurs jeux, mais aussi en fonction de regroupements en petit nombre pour diminuer les conflits ou les risques de conflit entre les enfants.

***Participation à la vie de groupe :*** *L'enfant observe souvent ce que font les autres enfants d'abord ; il laisse difficilement les autres jouer avec ce qui lui appartient car il différencie mieux les possessions. Il peut toutefois attendre son tour, mais considère souvent les interventions des autres comme des menaces.*

**Situations**

- organiser des rondes très simples et accepter de bon coeur qu'il y ait autant d'enfants qui regardent que d'enfants qui participent ;
- initier l'enfant à l'obligation d'attendre son tour en utilisant des comptines et des formulettes enfantines à chaque fois qu'il est nécessaire de départager les tours. Les enfants acceptent généralement mieux la décision avec une telle formule, car c'est un peu le hasard qui décide, et ils en sont conscients.

**Attitudes**

- accorder une attention individuelle aux enfants qui veulent fièrement montrer leurs possessions ou leurs réussites, mais éviter de devenir injuste et de susciter des jalousies en complimentant toujours les mêmes enfants ;
- éviter de forcer un enfant à s'intégrer à un jeu de groupe s'il préfère observer le jeu ; cette période d'observation est aussi rentable sur le plan de la socialisation que le jeu lui-même ;
- respecter le besoin de possession qui s'accentue à cet âge et ne pas insister outre mesure pour faire partager ; prévoir une bonne quantité de jouets identiques (ce qui est à souhaiter).

**Organisation matérielle**

- prévoir un espace réservé à chaque enfant et situé à sa hauteur où il peut déposer les travaux qu'il fait ou encore ranger une culotte de rechange venant de la maison ou un tablier, une paire de mitaines, etc.

| L'utilisation | La compréhension |
|---|---|
| — Dispose d'un vocabulaire de 100 à 200 mots. | **— Comprend les substantifs :** |
| — Associe au moins deux mots significatifs. | — Désignant une personne, des animaux (chat, chien, cheval), quelques parties du corps (tête, bras, pieds) et certains vêtements (culotte, bas, soulier, etc.), certains aliments connus, des jouets préférés. |
| — Emploie de plus en plus le verbe. | **— Comprend des questions très simples :** |
| — Parle de lui-même à la troisième personne. | — Signifiant le lieu (Où ?). |
| — S'appelle par son prénom. | — Signifiant la cause (Pourquoi ?). |
| — Nomme ses jouets préférés, ses aliments préférés, quelques personnes familières, quelques parties de son corps ou celles d'une poupée (deux ou trois). | **— Est capable de petites conversations suivies :** |
| — Pose des questions. | — Dialogues à partir de quelques mots simples. |
| — Utilise de façon soutenue les signes de dénégation. | — Dialogues incluant des intonations variées. |
| — Emploie des substantifs avec article. | **— A besoin d'être aidé sur le plan verbal à certains moments.** |
| — Utilise des verbes sans conjugaison, utilise la phrase — action (au moins deux mots). | |
| — Emploie des verbes à l'infinitif. | |
| — Inverse l'organisation de la phrase, accumule les articles et les substantifs. | |
| — Peut être sensible aux intonations (exclamations, surprises, chuchotements, etc.) et cherche à les utiliser par imitation. | |

# Deux à trois ans

## Le développement du langage verbal

***Compréhension :*** *L'enfant comprend les substantifs désignant une personne, des animaux, des parties du corps, des parties de vêtements, certains jouets et certains aliments connus. Il comprend des questions simples signifiant le lieu et la cause.*

**Situations**

- nommer devant l'enfant le nom de certaines personnes familières, d'objets familiers ;
- lancer un ballon en direction de quelqu'un et dire à qui l'on s'adresse. Lancer en direction d'un objet et faire de même ;
- nommer des parties du corps et des pièces de vêtements à faire identifier, sans nécessairement les faire nommer par l'enfant.

**Attitudes**

- vérifier les capacités d'écoute et accentuer l'attention pour de courtes périodes ;
- éviter d'employer uniquement les mots que l'enfant peut dire lui-même, car la qualité et la clarté de l'écoute ont une heureuse influence sur son langage et il comprend souvent plus de mots qu'il n'en utilise vraiment.

**Organisation matérielle**

- ménager une période de temps pour écouter l'enfant attentivement, d'une part, et pour parler avec lui individuellement, d'autre part, de manière à apporter une aide individualisée au plan de la compréhension et de l'écoute.

***Utilisation :*** *L'enfant emploie les verbes à l'infinitif et il inverse souvent l'ordre des phrases en accumulant soit les substantifs, soit les verbes. Il commence à employer les articles avec les substantifs.*

**Situations**

- utiliser les articles en marquant un point d'arrêt dans la phrase et en désignant l'objet au même moment ;
- poser des questions très lentement en soulignant chacun des mots. Reprendre lentement et correctement la réponse de l'enfant de manière à ce qu'il entende à nouveau la phrase corrigée, sans toutefois l'obliger à répéter ;
- poser des questions au sujet des événements qui viennent tout juste de se produire, de manière à encourager l'enfant à raconter l'événement.

**Attitudes**

- amener fréquemment l'enfant à parler en le laissant lui-même demander ce qu'il désire et en l'écoutant patiemment malgré ses difficultés et ses lenteurs. L'aider dans certains cas lorsque des étrangers, après quelques tentatives, n'arrivent pas

à le comprendre, pour éviter que l'enfant ne cesse de vouloir communiquer avec d'autres adultes et finisse pas craindre l'échec.

*L'enfant nomme ses jouets et ses aliments préférés, quelques personnes familières, quelques parties de son corps ou celles d'une poupée (deux ou trois) et il pose des questions au sujet des choses qui l'entourent.*

**Situations**

- faire des jeux rythmés où l'enfant doit répondre très rapidement et avec un certain rythme à une question simple : « Qu'est-ce que c'est que ça ? Montre-moi ton nez. » ;
- faire nommer, à l'occasion, l'objet que réclame l'enfant avant de le lui donner ; éviter toutefois d'être trop rigoureux sur ce plan ;
- mentionner clairement le nom de quelques objets non familiers pour stimuler la curiosité ;
- découper des photographies des objets familiers et poser fréquemment des questions autour de ces images ;
- reprendre ces mêmes questions dans les livres illustrés ;
- prendre la main de l'enfant pour indiquer, sous forme de jeu, une partie du corps tout en la nommant.

**Attitudes**

- poser des questions fréquentes au sujet des diverses parties du corps ;
- répondre toujours correctement à chaque question que l'enfant pose et éviter de négliger de répondre. Apporter une explication satisfaisante plutôt qu'un simple oui ou non.

**Organisation matérielle**

- utiliser des miroirs à plusieurs endroits et à portée de l'enfant pour que l'enfant identifie bien les parties de son corps et puisse mieux les nommer ;
- illustrer les objets familiers avec des photographies plutôt que par des dessins, pour conserver fidèlement la ressemblance.

*L'enfant s'appelle par son prénom et il associe dans son langage au moins deux mots significatifs ; il emploie de plus en plus le verbe, mais il lui arrive encore de parler de lui à la troisième personne.*

**Situations**

- poser des questions à tout le groupe de manière à ce que l'enfant qui désire quelque chose soit forcé de s'identifier ;
- reprendre après l'enfant son prénom et lui donner ce qu'il désire ;

- exprimer tout haut les actions faites par les enfants au moment où ils jouent. Reprendre après les enfants une phrase ne comportant pas l'action, en y ajoutant un verbe ; reposer ensuite la question : « Que fais-tu ? » Poser des questions au sujet des actions simples représentées dans les livres d'histoire ;

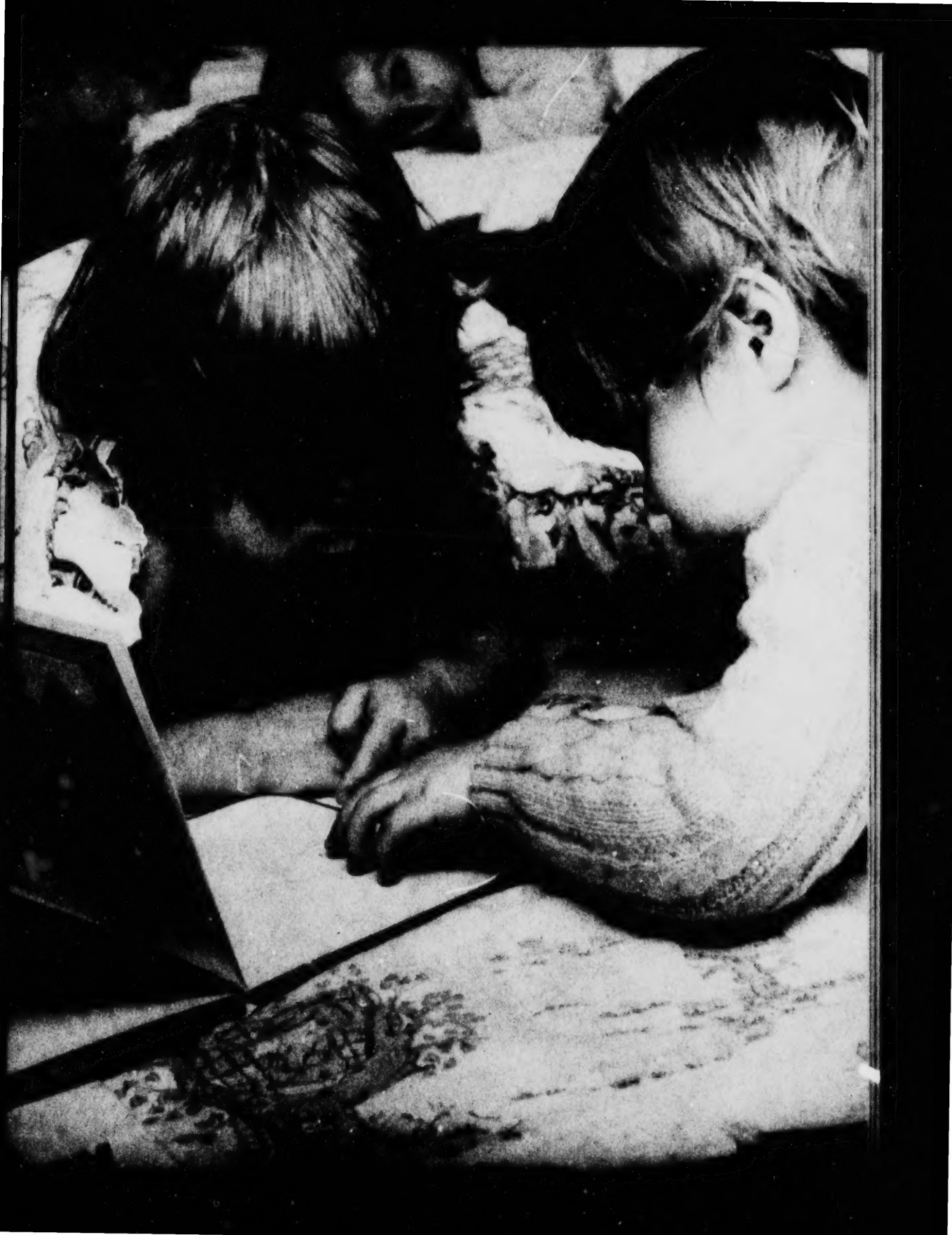
- utiliser des livres qui représentent des actions, mais avec des illustrations très simples et peu nombreuses, sur une seule image.

**Attitudes**

- commenter fréquemment à haute voix les actions faites par les enfants au cours de la journée ;

- encourager les progrès individuels après avoir accordé à chaque enfant quelques minutes d'écoute attentive, de manière à situer les faiblesses et les points particuliers à corriger.

| | Alimentation | Élimination | Repos-sommeil |
|---|---|---|---|
| | **Contrôle du geste** | **Contrôle de l'intestin et de la vessie** | **Repos-sieste** |
| ENTRE 2 ET 3 ANS | • Peut remplir la cuillère en poussant la pointe dans les aliments. Renverse encore beaucoup.<br>• Boit sans aide à la tasse et au verre (avec une ou deux mains).<br>**Caractéristiques**<br>• Mastique avant d'avaler.<br>• Commence à avoir des préférences selon la couleur et la consistance.<br>• N'a pas besoin d'une grande variété d'aliments. | • Différencie mieux les fonctions de l'intestin et de la vessie — peut demander son pot, peut vouloir rester seul, peut vouloir s'installer seul, peut refuser le pot. | • Prolonge souvent le sommeil de la sieste, ce qui dérange le sommeil nocturne.<br>• Peut refuser de dormir et jouer tranquillement dans son lit.<br>**Sommeil**<br>• Joue souvent dans son lit avant de s'endormir, rampe, gambade, se cache dans les couvertures.<br>• Se réveille lentement et n'aime pas être bousculé par l'horaire. |
| | **Habitudes de propreté** | **Habitudes de propreté** | **Habitudes de propreté** |
| | • Veut décider de la façon dont il mange ; peut se salir beaucoup en mangeant, mais accepte de bien se laver la bouche et les mains à la fin du repas. | • S'amuse à laver et à sécher ses mains, s'intéresse davantage à sa toilette et peut préférer la débarbouillette à un jouet dans sa baignoire. | • N'aime pas dormir dans un lit mouillé et peut se réveiller en pleurant s'il a eu un accident. |



# Deux ans

## Les activités physiologiques

### Alimentation

***Caractéristiques, goûts, préférences :*** *L'enfant mastique avant d'avaler. Il commence à avoir des préférences selon la couleur et la consistance des aliments. Il n'a pas besoin à cet âge d'une trop grande variété d'aliments et il n'aime pas beaucoup les mélanges.*

**Situations**

- aider l'enfant à établir les différences entre les choses qui se mangent et celles qui ne se mangent pas, en faisant des jeux où il recherche cette distinction ; à partir des livres et des images, faire trouver ce qui se mange (imiter le geste) et ce qui ne se mange pas ;
- introduire très prudemment de nouveaux aliments à cet âge en utilisant des formules de présentation inhabituelles et amusantes. Cacher les aliments sous un couvercle, et les rechercher sous forme de jeu.

**Attitudes**

- demander la collaboration des parents pour dresser les menus et choisir les modes de préparation ;
- respecter le rythme particulier de chaque enfant et lui donner le temps de manger et de bien mastiquer, ce qu'il fera parfois trop consciencieusement ; éviter également de laisser trop longtemps un enfant à table.

**Organisation matérielle**

- simplifier le plus possible le menu en évitant les « camoufflages » ;
- considérer l'âge des enfants pour déterminer les portions ;
- couper la viande en morceaux (fins) au lieu de la hacher ;
- *note :* Voir la série *Bien manger à la garderie* préparée par le M.A.S. en 1978.

***Contrôle du geste :*** *L'enfant peut remplir la cuillère en poussant la pointe dans les aliments ; il renverse encore beaucoup. Il peut boire sans aide à la tasse et au verre (avec une ou deux mains) sans trop renverser.*

**Situations**

- assurer le confort physique de l'enfant à l'heure des repas afin de lui faciliter la tâche. Prévoir une chaise solide ou un banc, avec un appui pour les pieds ;

- donner des ustensiles plus petits pour faciliter la manipulation ; donner un verre ou une tasse incassable qui tienne bien dans la main. Ne servir que de petites quantités à la fois durant le repas ;

- faciliter la maîtrise de l'ustensile en donnant de vieilles tasses et cuillères semblables à celles utilisées aux repas et laisser les enfants les manipuler dans le sable et dans l'eau.

**Attitudes**

- établir un climat de calme, s'asseoir à côté des enfants et leur tenir compagnie ; tenir compte de leurs limites et les encourager à prendre le temps de bien manger tout en respectant leurs petites méthodes personnelles.

**Organisation matérielle**

- donner un peu de gaieté à la table, choisir des assiettes invitantes, laisser suffisamment d'espace entre les enfants pour éviter qu'ils ne se poussent les uns les autres à table ;

- prévoir une période de nettoyage à l'eau courante à la fin du repas. Éviter d'utiliser la même serviette pour plusieurs enfants ou le même plat d'eau ; les enfants de cet âge sont très sensibles à la contagion. Être très minutieux pour éviter de transmettre des problèmes d'un enfant à l'autre.

# Deux ans

## Les activités physiologiques

### Élimination

*L'enfant différencie mieux les fonctions de l'intestin et de la vessie. Il peut demander son pot, vouloir rester seul, vouloir s'installer seul ou refuser le pot.*

**Attitudes**

- observer attentivement chaque enfant pour arriver à reconnaître les expressions individuelles qui annoncent leurs besoins d'éliminer ;
- rester à portée de voix de l'enfant qui réclame le départ de l'adulte, car il faudra sûrement l'aider lorsqu'il aura terminé ;
- féliciter l'enfant à chaque réussite et communiquer la bonne nouvelle aux parents ;
- apporter beaucoup d'attention à l'enfant qui pleure quand il a un accident, car, à cet âge, ces accidents prennent beaucoup d'importance ; consoler l'enfant et le changer immédiatement sans le gronder.

**Organisation matérielle**

- apporter beaucoup de soin à l'organisation du coin toilette pour les enfants de cet âge. Prévoir de petits pots, de petites toilettes très basses ou des sièges spéciaux fixés sur la toilette, car chaque enfant a un entraînement qui varie à la maison ;
- demander la collaboration des parents ;
- organiser un système pour tenir compte des particularités de chacun.

***Habitudes de propreté :*** *L'enfant s'amuse à laver et à sécher ses mains ; il s'intéresse davantage à sa toilette et peut préférer la débarbouillette ou un gant de toilette à un jouet dans sa baignoire.*

**Situations**

- faciliter la décision de quitter le coin d'eau en le faisant collaborer au vidage de l'évier et en le laissant contrôler le bouchon de fermeture.

# Deux ans

## Les activités physiologiques

### Repos-sommeil

*L'enfant prolonge souvent le sommeil de la sieste et dérange ainsi son sommeil nocturne. Il peut refuser de dormir et vouloir jouer tranquillement dans son lit. Il joue souvent dans son lit avant de s'endormir, rampe, gambade, se cache dans les couvertures. Il se réveille lentement et n'aime pas être bousculé par l'horaire.*

**Situations**

- jouer au train ou faire une marche chantée pour passer d'un lieu à un autre, ou encore envoyer un à un les enfants retrouver l'éducateur responsable de la surveillance du groupe au repos ; cela entraînera une première période de calme avant le repos.

**Attitudes**

- établir une entente avec les parents au sujet de la durée de la période de sieste ;
- permettre à l'enfant d'autoréguler son repos en aménageant des lieux où il pourra se retirer quelques minutes sans nécessairement dormir ;
- accorder également une attention spéciale aux besoins des enfants qui demandent vraiment à dormir ;
- se montrer tolérant vis-à-vis des jeux et des bousculades qui précèdent toujours la période de repos, mais ramener le calme avant d'amorcer la période de repos proprement dite.

**Organisation matérielle**

- aménager de petites niches en retrait où l'enfant peut regarder un livre ou disposer simplement de petites nattes de caoutchouc mousse directement au sol ;
- établir un lieu fixe où l'enfant retrouvera sa place, son lit ou tout au moins son jouet préféré.

## Tableau X

### Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de deux ans et demi

| Alimentation | Élimination | Repos-sommeil |
|---|---|---|
| **Contrôle du geste**<br>• Saisit mieux la cuillère entre le pouce et l'index.<br>• Tient sa tasse et son verre d'une main les levant et les reposant adroitement sur la table. | **Contrôle de l'intestin et de la vessie**<br>• Demande généralement lui-même pour éliminer.<br>• A besoin d'aide pour s'installer, mais peut parfois réclamer de rester seul.<br>• Annonce qu'il a fini; a besoin d'aide pour s'essuyer et se rhabiller. | **Repos-sieste**<br>• Peut ne pas protester mais désire apporter avec lui des jouets, peut vouloir sortir souvent de son lit.<br>• Peut refuser de faire la sieste dans son lit et préférer d'autres formules: le plancher, le tapis, sous le lit, etc.<br>• Accepte le même lit, mais transformé en objet imaginaire (train, autobus, etc.). |
| **Caractéristiques**<br>• Exige souvent la répétition des aliments, des couverts, de l'arrangement des plats et même du moment où un aliment peut être offert.<br>• A un appétit fluctuant; préfère la viande, les fruits, le beurre; peut refuser les légumes verts. | | **Sommeil**<br>• Peut tarder à s'endormir et prolonger ensuite son sommeil.<br>• Peut émerger du sommeil en pleurant et ne pas accepter d'être réveillé; accepte mieux parfois d'être éveillé par un bruit doux ou une musique plutôt que par la voix humaine. |
| **Habitudes de propreté**<br>• Peut réclamer souvent de se laver les mains ou la bouche au cours du repas.<br>• Aime laver la table pour le plaisir de frotter et de jouer dans l'eau. | **Habitudes de propreté**<br>• Participe à sa toilette en s'intéressant davantage au rituel qui l'entoure qu'au simple nettoyage: aime tourner le robinet, tirer le bouchon, etc.<br>• Peut se laver correctement les mains s'il décide de le faire. | **Habitudes de propreté**<br>• Peut porter encore fréquemment les objets familiers à la bouche pour se réconforter lorsqu'il va s'endormir; a besoin d'un minimum de surveillance pour ne pas mâchonner des objets sales à cette occasion. |

# Deux ans et demi

## Les activités physiologiques

### Alimentation

*L'enfant tient sa tasse et son verre d'une main, les levant et les reposant adroitement. Il saisit la cuillère entre le pouce et l'index. Il exige souvent la répétition des aliments, des couverts, de l'arrangement des plats et même du moment où un aliment est offert. Il a un appétit fluctuant. Il préfère la viande et le beurre, et peut refuser certains légumes.*

**Attitudes**

- tenir compte des goûts particuliers des enfants en demandant l'avis des parents. Ceux-ci pourront déterminer ce qui peut être un caprice passager ou une préférence habituelle ;
- considérer le besoin de répétition et de routine comme une caractéristique particulière à cet âge et commune à presque tous les enfants ;
- établir une succession dans l'ordre de présentation des aliments et la respecter autant que possible ;
- éviter de forcer l'appétit de l'enfant et accepter généralement qu'il s'arrête de manger lorsqu'il en a assez ; éviter donc de servir de trop grandes portions.

**Organisation matérielle**

- aménager un espace pour les repas un peu en retrait et insister pour que l'enfant reste assis autant que possible, afin d'obtenir son attention et le contrôle de ses mouvements ;
- laisser l'enfant se verser l'eau au robinet (facile d'accès) en plaçant des verres de carton à la portée des enfants. Lui permettre de se laver les mains et le visage lorsqu'il le demande ;
- donner à l'enfant une certaine autonomie en déposant les aliments devant lui et en le laissant libre de se servir seul, même s'il en renverse encore de temps en temps.

# Deux ans et demi

## Les activités physiologiques

### Élimination

*L'enfant demande généralement lui-même pour éliminer ; il a besoin d'aide pour s'installer, mais réclame parfois de rester seul ; il annonce qu'il a fini et a besoin d'aide. Il participe à sa toilette et s'intéresse davantage au rituel qu'au simple nettoyage ; il aime tourner le robinet, tirer le bouchon, et il peut se laver correctement les mains s'il décide de le faire.*

**Situations**

- amener l'enfant à mieux maîtriser ses mouvements d'habillage et de déshabillage en lui montrant à d'autres moments, ou simplement après coup, à ne pas enlever tous ses vêtements, mais seulement quelques parties des vêtements ;
- organiser des jeux où l'enfant pourra s'exercer à une meilleure maîtrise de l'habillage ou du déshabillage, afin qu'il devienne plus rapidement autonome.

**Attitudes**

- aider l'enfant à s'installer, prévoir et éliminer toute source possible d'accident, et laisser seul quelques instants l'enfant qui le réclame ;
- surveiller les attitudes particulières à certains enfants qui se retiennent trop, absorbés par un jeu ou un jouet, et les encourager à se rendre sans tarder à la salle de toilette.

**Organisation matérielle**

- aménager la salle de toilette dans un axe central qui permette à tous les enfants d'y avoir accès rapidement et aménager les petits cabinets à la hauteur des enfants, de sorte qu'ils soient facilement accessibles.

# Deux ans et demi

## Les activités physiologiques

### Repos-sommeil

*L'enfant désire apporter avec lui des jouets et il peut vouloir sortir de son lit ; il peut même refuser de faire la sieste dans son lit et préférer une autre formule. Il peut tarder à s'endormir et prolonger ensuite son sommeil. Il émerge souvent du sommeil en pleurant et n'accepte pas facilement d'être réveillé.*

**Situations**

- éviter de réveiller l'enfant avec des bruits ou des sons de voix trop forts. Réveiller plutôt l'enfant par un chuchottement ou par une musique.

**Attitudes**

- donner à l'enfant l'occasion de se réveiller lui-même ou, s'il le faut, procéder avec beaucoup de calme et de discrétion. Éviter de trop parler. Baisser toujours la voix.

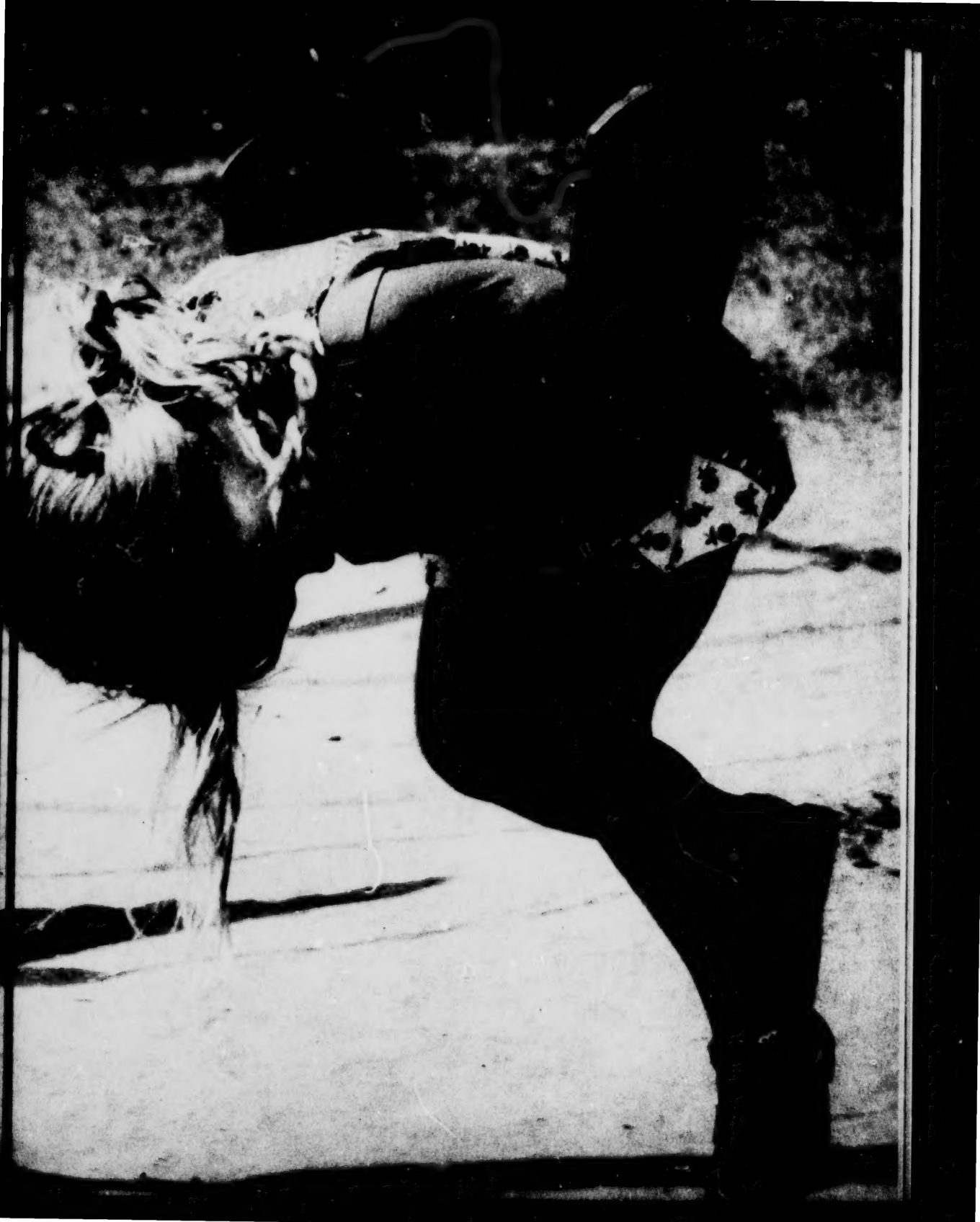
**Organisation matérielle**

- apporter à l'enfant diverses solutions pour sa sieste et le laisser choisir, en lui permettant toutefois d'apporter avec lui son ou ses jouets favoris. Aménager des espaces calmes, mais ne pas craindre de dépasser les aménagements traditionnels.

## Tableau XI

### Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de trois à quatre ans

| ENTRE 3 ET 4 ANS | Vision | Audition | Préhension et manipulation | Locomotion | Schéma corporel | Relations spatiales | Relations temporelles |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | • Apprécie mieux les longues distances. | • Accorde beaucoup d'intérêt aux activités et aux expériences auditives. | • Contrôle davantage ses mouvements. | • Court plus rapidement, peut s'adapter à des courbes durant la course. | • Peut situer les objets par rapport à son corps. | • Situe les objets et la place des objets en relation avec lui-même. | • Peut attendre plus longtemps certains objets ou événements. |
| | • Effectue plus rapidement les changements d'orientation visuelle du loin au proche. | • Exprime sa compréhension et sa perception des sons par tout le corps : hoche la tête, chante en se berçant, etc. | • Construit une tour de 8 à 10 cubes. | • Monte les escaliers en alternant les pieds. | • Raffine ses perceptions du corps, perçoit mieux toutes les parties du visage. | • Est conscient de l'ordre des objets familiers. | • Ajoute de nouveaux mots pour décrire le temps : hier, demain, aujourd'hui. |
| | • Discrimine mieux et s'intéresse visuellement au relief et au contour des objets. | • Reconnaît une mélodie. | • Peut imiter un modèle simple (un pont). | • Saute d'environ 30 cm. | • Reconnaît et nomme davantage de parties ; le front, les coudes, le dos, le côté, les pieds, etc. | • Peut se repérer et s'orienter dans les itinéraires simples. | • Étend son vocabulaire à une dizaine de mots pour désigner le temps. |
| | • Utilise moins la main dans ses explorations visuelles. | • Chante les phrases d'une chanson. | • Aime verser, peut déboutonner. | • Se tient en équilibre sur un pied en se balançant. | | • Peut se représenter l'espace vers lequel se dirige son action. | |
| | • Identifie les formes géométriques en les personnifiant : un ballon, une tente, une fenêtre, etc. | • Peut reproduire toute une chanson. | • Peut tracer deux lignes croisées. | • Peut conduire le tricycle avec les pédales. | | • Acquiert la notion de lieu d'habitation. | |
| | | • Conserve mieux le rythme. | • Peut encercler un espace. | • Peut marcher avec rythme. | | | |
| | | • Aime les activités musicales de groupe. | • Commence à tracer des formes géométriques simples. | • Peut marcher sur une ligne droite. | | | |



# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Vision

*À trois ans, l'enfant apprécie mieux les longues distances.*

**Situations**

- disposer des objets à des distances variables. Faire tourner le dos à un ou deux enfants. Changer les distances. Demander aux enfants de dire lesquels sont les plus près et les plus éloignés ;
- disposer à bonne distance des enfants trois ou quatre gros objets bien connus. Cacher avec un écran et faire disparaître l'un de ces objets. Demander quel objet est disparu. Faire participer les enfants au choix de l'objet disparu ;
- commencer à faire travailler l'enfant à la peinture avec la formule des palettes de couleurs placées à distance du tableau à peindre ;
- faire commenter à distance certains détails de diapositives, de films ou de photographies géantes

**Attitudes**

- organiser des activités qui tiennent compte de cette nouvelle possibilité d'attention et de fixation visuelle chez l'enfant, mais éviter de prolonger trop longtemps cette activité, car la capacité d'attention est encore réduite à quelques minutes à cet âge.

**Organisation matérielle**

- envisager la possibilité d'utiliser une seule image lorsqu'il s'agit de raconter une histoire ou de faire observer une illustration à un petit groupe d'enfants si les détails sont assez précis, car les enfants devront alors de temps en temps faire un effort d'accommodation visuelle et d'attention pour bien voir cette image.

*L'enfant est capable d'observation visuelle plus systématique et il exploite moins la main dans ses explorations visuelles.*

**Situations**

- commencer à observer avec l'enfant les diverses caractéristiques des nouveaux objets qu'il examine ; l'enfant pourra ainsi observer certains volets fragiles et délicats sans nécessairement toucher à l'objet ; apporter des outils plus complexes et en faire observer le fonctionnement à l'enfant, qui devra respecter la consigne de ne pas toucher ;

- l'attrait du neuf et de la surprise le motivera également à suivre le mot d'ordre pour avoir accès à de nouvelles surprises.

**Attitudes**

- ménager des éléments nouveaux et variés à faire voir à l'enfant. Celui-ci s'habituera à regarder avec les yeux plutôt qu'uniquement avec les mains ;
- apprendre progressivement à manipuler avec précautions des objets fragiles ;
- rester très prudent et ne rien apporter de vraiment dangereux, à cause du grand nombre d'enfants dont il faut tenir compte et des vieilles habitudes toujours présentes.

**Organisation matérielle**

- organiser l'espace en variant l'éclairage et la couleur, de manière à retenir l'attention des enfants et à soutenir leur intérêt pour les choses « vues » ;
- disposer avec soin les dessins et les travaux de chacun et apprendre à tous à respecter les travaux de leurs compagnons.

*L'enfant discrimine mieux visuellement et s'intéresse au relief, au contour et à la forme des objets. Il identifie les formes géométriques en les personnifiant.*

**Situations**

- **La boîte à secrets**
- pratiquer dans une boîte à chaussures ou une boîte plus grande une ouverture circulaire. Fixer le poignet d'une vieille mitaine et d'un vieux bas. Cacher dans la boîte deux ou trois objets aux contours précis et connus ; faire introduire la main à l'intérieur (manipulation) et faire identifier l'objet avant de le sortir de la boîte. Vérifier visuellement la réponse donnée par la seule perception tactile ;
- faire observer, en les nommant par leur vrai nom, diverses formes géométriques pures que l'on retrouve dans l'environnement de l'enfant : panneaux de circulation, maisons circulaires, etc. Laisser l'enfant identifier les formes des jeux à encastrer en les personnifiant : le triangle (une tente), le cercle (un ballon), et ne pas le reprendre constamment sur ce dernier point.

**Attitudes**

- ne pas laisser les enfants à eux-mêmes au cours de cette activité, car, à cet âge, ils risquent de ne pouvoir vraiment suivre les directives du jeu ; cela peut susciter des querelles inutiles entre ceux qui devinent et ceux qui cachent les objets.

# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Audition

*L'enfant accorde à cet âge beaucoup d'intérêt aux activités et aux expériences auditives. Il est davantage capable de concentration, de contrôle musculaire et d'attention. Il peut accorder environ cinq minutes d'attention soutenue.*

**Situation**

- **jeu pour retrouver le calme**
- **le roi du silence**
- réunir les enfants en cercle et jouer au roi du silence. Chaque enfant s'efforce d'être immobile et d'écouter un bruit le plus loin possible. Après une minute de silence, on proclame un roi du silence pour la journée ; il peut porter la couronne ou le chapeau cette journée-là.
- **jeux pour varier les expériences auditives**
- **les bruits mystérieux**
- apporter divers objets : bouteilles à col étroit pour souffler, papier cellophane à froisser, roues mal huilées, soufflet pour le feu, batteur rotatif manuel, etc. Faire deviner le bruit que chacun des objets peut ou va produire. Faire entendre par la suite les bruits que ces objets font effectivement. Faire imiter ces bruits à nouveau après la première audition.
- **les sons en bouteille (méthode Montessori)**
- apporter quelques bouteilles identiques et se faire aider des enfants pour fabriquer le contenu ; les remplir de haricots secs, de riz, de sucre, de petits clous, etc., et organiser un petit orchestre rythmique à partir de ces instruments ou faire des jeux de devinettes autour du contenu.

**Attitudes**

- respecter le rythme de chaque enfant, autant que possible en amenant, un peu à l'avance, un climat de calme lorsqu'il s'agit d'activités de groupe de ce genre ; les enfants agités prendront sûrement un peu plus de temps à retrouver leur calme que ceux qui sont plus pondérés de nature.

**Organisation matérielle**

- organiser les jeux de groupe de manière à toujours pouvoir être entendu par les enfants avant d'entreprendre toute autre forme de jeu. Le calme et le contrôle des enfants sont essentiels pour mener à bien toute expérience auditive.

*L'enfant aime les activités musicales de groupe. De plus, il exprime sa compréhension et la perception des sons par tout le corps : il hoche la tête, chante en se berçant, tape des mains en rythme.*

**Situations**

- tirer profit des goûts et intérêts de cet âge en organisant des rondes simples, des jeux mimés, des danses, etc. ;
- établir des codes où l'enfant manifeste sa compréhension par des gestes et des mouvements : la sonnerie du réveil signifie se lever ; l'air de la flûte veut dire de se coucher au sol ; la clochette ou le grelot veut dire de s'asseoir, etc. Ceux qui commettent des erreurs se retirent du jeu ou doivent adopter une certaine position sans en changer (ils se reposent et restent couchés ou commencent un nouveau jeu) ;
- il est possible de varier en accentuant la distance entre la source sonore et les enfants.

**Attitudes**

- émettre des règles très simples, des codes faciles à comprendre ;
- reprendre très souvent les jeux qui ont semblé plaire à l'enfant, même si ce n'est pas tout à fait la perception de l'adulte. L'enfant de cet âge aime retrouver très souvent la même activité connue.

**Organisation matérielle**

- il est important de créer un climat de calme et d'attention avant d'aborder toute expérience sur le plan de l'audition, en prenant le temps de s'arrêter et de se détendre en aménageant l'espace de façon à favoriser ce climat détendu.

***Attention et mémoire auditive :*** *L'enfant conserve mieux le rythme et reconnaît une mélodie. Il peut chanter une ou plusieurs phrases d'une chanson et il peut même souvent reproduire toute une chanson. Certains enfants le font beaucoup plus tôt, mais, vers trois ans, l'ensemble des enfants sont capables de réussir.*

**Situations**

- développer l'attention et la mémoire auditive selon l'intérêt de cet âge : demander aux enfants de répéter, chacun à leur tour, le nom de trois animaux, de trois personnes, de trois chiffres, de trois fleurs, etc. ; faire reconnaître des sons différents en fermant volontairement les yeux ; changer un air facile et très connu en sautant un mot ou une phrase et faire découvrir ce qui manque ; faire apprendre de petits airs très simples sous forme de comptines ou de formulettes ; varier les mots des comptines très connues ; utiliser des disques à l'occasion.

**Attitudes**

- susciter l'attention de l'enfant en variant le ton de la voix : en parlant parfois très bas et parfois un peu plus fort ;
- vérifier très souvent le niveau de compréhension et d'attention, de manière à bien évaluer la capacité d'attention selon les enfants et selon les groupes d'enfants.

**Organisation matérielle**

- éviter de prolonger toute activité auditive au delà de la période d'intérêt manifestée par l'enfant, car il y a un risque de voir monter la tension au lieu de la contrôler.

# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Manipulation

*L'enfant peut réussir davantage des activités où la discrimination des formes et des dimensions lui permet de mieux regrouper les objets, mais généralement à partir d'un seul critère à la fois.*

**Situations**

- **le jeu des boutons**

- demander aux enfants d'apporter dans une boîte une grande quantité de boutons de toutes les formes et de toutes les dimensions (vision et manipulation). Faire démêler les boutons et les placer soit dans des verres transparents selon les couleurs, soit dans de petits casiers selon leur forme, soit selon leur grandeur, en laissant choisir le critère de sélection par l'enfant ;

- réunir une grande quantité de livres de toutes les formes. Faire retrouver le ou les livres qui ont la même forme et les empiler ;

- refaire les mêmes jeux de triage et d'appariement en utilisant toutes sortes d'objets pouvant se regrouper sous diverses catégories.

**Attitudes**

- observer la démarche individuelle de l'enfant, ses choix et ses critères d'évaluation, de manière à situer son niveau de comportement tant sur le plan mental que sur le simple plan de la manipulation. Il est important toutefois de ne pas intervenir, car l'enfant choisit des critères de regroupement encore assez fantaisistes. Il faut le laisser faire, car il apprend de cette manière la nécessité de regrouper ;

- éviter d'organiser un tel jeu lorsqu'il y a de trop jeunes enfants autour, car il serait dangereux qu'un tout petit porte les boutons à sa bouche.

*L'enfant peut imiter un modèle simple et il commence à reproduire des formes géométriques : il peut encercler un espace et peut tracer des lignes croisées.*

**Situations**

- tenter de raffiner l'éducation du bras, de la main et des doigts en utilisant des jeux de doigts dans une petite boîte à sable (y déposer seulement une mince couche de sable) ;

- faire remarquer aux enfants comment tenir correctement les objets dans les mains : les objets lourds, fermement ; les objets légers, délicatement ; apprendre à tenir adéquatement de gros crayons ;

- laisser les enfants manipuler leurs vêtements lorsqu'il s'agit de boutonner et de déboutonner, etc., de manière à raffiner le geste de la main et des doigts ;

- laisser les enfants ramasser eux-mêmes les perles ou de petits objets lorsqu'ils tombent sur le plancher.

**Attitudes**

- utiliser spontanément toute occasion donnant à l'enfant l'occasion de raffiner les gestes de la main et des doigts dans les activités de la vie quotidienne.

***Perception par le toucher :*** *L'enfant de cet âge aime manipuler avec une certaine précision, faire des trous dans la glaise ; il expérimente les objets avec des mouvements de doigts de même qu'avec toute la main.*

**Situations**

- donner à l'enfant de la terre glaise qui lui permette d'agir assez facilement sur le matériau ; presser avec le doigt, rouler avec les doigts étendus ;

- faire des jeux de devinettes en cachant dans une boîte, hors de la vue, un objet froid, un objet doux, un objet mou, un objet dur et faire deviner non pas le nom de l'objet, mais sa propriété tactile.

**Attitudes**

- ajouter aux expériences tactiles les explications qui confirment les sensations vécues par les enfants, les causes et les effets ;

- susciter la curiosité de l'enfant dans le sens de la propriété des objets. Utiliser fréquemment des termes descriptifs en plus de mentionner le nom de l'objet. Ex. : cette terre glaise est rouge et elle est très dure parce qu'il y a longtemps qu'elle n'a pas été réchauffée par la chaleur de nos mains. La poignée de la porte est froide parce qu'elle est en métal.

*L'enfant contrôle mieux ses mouvements. La coordination oeil-main est mieux réussie et lui permet d'ordonner.*

**Situations**

- **le jeu de la pêche aux poissons**

- dessiner des formes simples. Faire insérer au bout de chaque poisson un trombone métallique (demander aux enfants de participer à ce travail) ; au bout d'un petit bâton ou d'une baguette munie d'un bout protecteur, fixer une corde et un aimant. Déposer les poissons sur le plancher, assez éloignés les uns des autres. Laisser les enfants diriger l'aimant et la corde vers les poissons pour les saisir au passage ;

- confectionner aussi des poissons en relief à partir de bandes repliées de papier ou de carton.

**Attitudes**

- observer attentivement les comportements des enfants durant ce jeu, de manière à bien situer le niveau de difficulté que peut représenter cette activité pour chacun d'eux.

**Organisation matérielle**

- inviter les enfants à bien choisir leurs poissons, à les colorier avant la pêche ou même après, selon le cas ;
- éviter les bousculades en décrivant un grand cercle sur le sol pour délimiter l'espace. Les enfants respecteront probablement ce cercle ;
- tailler une très grande quantité de poissons, de manière à éviter les disputes et les querelles.

# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Locomotion

*L'enfant court plus rapidement et il peut s'adapter à des courbes durant la course ; il peut sauter d'environ un pied (considérer de multiples variations individuelles comme étant normales).*

**Situations**

- laisser les enfants s'organiser des jeux très simples de poursuite, car ils peuvent varier la trajectoire de leur course ;
- permettre des courses à un ou deux obstacles que les enfants devraient contourner en cours de route ;
- laisser les enfants sauter à l'intérieur de parcours de jeux ; encourager les enfants plus craintifs ou moins habiles à franchir des obstacles à leur portée.

**Attitudes**

- éviter de faire des comparaisons même au profit d'un enfant ou d'un autre, car les variations individuelles sont très grandes à cet âge et cela risquerait de blesser ou d'infirmer des enfants qui ne pourraient pas atteindre les performances les plus rapides.

**Organisation matérielle**

- délimiter des périodes consacrées aux activités de courses et de sauts à l'intérieur, à moins d'avoir un endroit permanent prévu à cette fin pour éviter tout danger de blessures ;
- profiter des sorties pour laisser les enfants courir à leur gré dans la cour.

*L'enfant monte les escaliers en alternant les pieds ; il est maintenant capable de conduire correctement un tricycle en poussant les pédales pour avancer.*

**Situations**

- jouer à imiter les mouvements de pédalage au sol, en variant le rythme et la vitesse ;
- encourager l'enfant craintif à monter et à descendre les escaliers de la garderie en se tenant d'abord et en alternant les pieds. Construire avec l'enfant un petit escalier solide qui permettra à l'enfant de jouer à monter et à descendre ; utiliser des caisses de bois ou des cubes ;

- laisser des tricycles solides, plutôt bas, à la disposition des enfants, à certaines heures de la journée.

**Attitudes**

- établir une surveillance étroite, partagée entre deux ou trois éducateurs, lorsque la période de jeux se prête à des activités de cet ordre ;
- éviter de réunir, à cette occasion, des enfants très jeunes et des enfants plus âgés, à cause des dangers pour les plus petits.

**Organisation matérielle**

- vérifier la solidité des petits escaliers mis à la disposition des enfants ;
- prévoir une intégration architecturale de petits escaliers, avec appui protecteur ; ces escaliers pourraient donner accès à des endroits bien délimités, à des espaces surélevés pour jouer ou regarder des livres ;
- prévoir l'utilisation des tricycles lorsqu'il n'y a pas trop d'enfants. Surveiller la vitesse des déplacements pour éviter les dangers.

*L'enfant peut marcher en rythme et suivre une ligne droite. Il peut aussi se tenir en équilibre sur un pied en se balançant.*

**Situations**

- laisser les enfants organiser des marches et des parades où un enfant doit suivre et précéder un camarade, en suivant un itinéraire simple ;
- imiter, en rythme, la démarche de certains animaux ; la parade des petits ours, le bain des canards, etc. Dessiner avec les enfants des lignes droites ou brisées, tracées en papier collant, sur le sol : le chemin de fer et le train, les voitures sur la route ;
- imiter les avions et les brouettes en se balançant sur un pied ; varier la vitesse dans le rythme de la marche, ralentir, accélérer.

**Attitudes**

- faire remarquer à l'enfant qui a toujours tendance à courir l'intérêt de la marche ; lui donner un but, un objectif, de manière à lui permettre de maîtriser ses mouvements pour en arriver à maîtriser également sa direction.

**Organisation matérielle**

- coller sur le plancher des bandes de papier adhésif de deux couleurs et dessiner une route qui se croise en formant une intersection, de manière à varier les diverses possibilités de marches sur des lignes droites. Relier divers espaces de la garderie par des chemins tracés au sol avec des couleurs et des textures différentes.

# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Schéma corporel

***Identification des parties du corps :*** *L'enfant identifie de mieux en mieux les parties de son corps et il en identifie un plus grand nombre. Il imite plus spontanément un modèle vivant en reprenant, sur demande, la position choisie par un compagnon ou un adulte au cours d'un jeu.*

Situations

- **le bonhomme de neige**

- former un cercle ; y laisser un seul enfant, au centre, qui devient le bonhomme de neige. Les enfants chantent : lorsque la musique ou la chanson cesse, le bonhomme prend une position de gel ; tous ceux qui le veulent peuvent l'imiter. Celui qui reste le plus longtemps sans bouger devient à son tour le bonhomme de neige. Les enfants peuvent tenter d'imiter, les yeux fermés, un geste ou une position très simple: ouvrir la bouche, pencher la tête, taper du pied ;

- dessiner pour jouer un grand bonhomme incomplet et demander aux enfants de le compléter.

Attitudes

- insister davantage sur la clarté de l'identification verbale. L'enfant doit tout au moins commencer à nommer clairement un plus grand nombre de parties : le front, les coudes, le dos, le côté, etc.

*L'enfant reconnaît et nomme davantage de parties de son corps : les parties du visage, les coudes, le dos, le côté, les pieds, etc.*

Situations

- faire des rondes, des jeux chantés où l'enfant peut à tour de rôle répondre par des parties de son corps, soit pour s'habiller, comme dans le jeu très connu de « Promenons-nous dans le bois » ou dans des jeux où l'enfant doit nommer une partie de son corps ; ex. : les enfants sont en cercle. L'un d'eux dit : « Êtes-vous contents ? Mais oui ! (tous). Montrez-le avec le nez ». Et, à tour de rôle, chaque enfant nomme une partie différente en reprenant. Variante : « Savez-vous planter des choux? »

Attitudes

- donner à chaque enfant l'occasion de nommer à son tour une partie qu'il connaît, même s'il répète celle que son voisin vient de nommer. La force de l'imitation finira par influencer l'enfant qui apprendra ainsi rapidement à reconnaître de plus en plus ces parties.

***Représentation :*** *L'enfant imite facilement divers modèles vivants prenant des positions différentes. De plus, il commence à bien localiser les objets ou les autres, en rapport avec son propre corps (principe de latéralité).*

**Situations**

- **imitation de modèles**

- dessiner au sol la forme couchée de quelques enfants de grandeurs différentes avec les jambes et les bras écartés. Demander à un ami d'aider un autre à s'installer dans la même position que celle du dessin. Pour aider un enfant à prendre conscience de soi et de l'espace environnant, jouer de temps à autre, quelques secondes : à toucher le mur avec les mains, à mettre la tête sur la table, à mettre le dos au mur, à mettre le nez sur la vitre, à mettre le ventre sur le plancher ;

- utiliser très fréquemment les adverbes servant à localiser les objets et les positions des objets, de même que la position des enfants eux-mêmes. Animer des jeux qui permettent de localiser la position du corps par rapport aux objets : monter sur les chaises, tourner autour de la table, ramper sous la table, sauter dans la boîte, en dehors de la boîte.

**Situations**

- **prise de conscience et exploration des principes de latéralité**

- inversion — changement de position : le petit navire : assis au sol face à face, les enfants joignent leurs pieds écartés. Enlever à chacun un soulier, chanter le petit navire en balançant le corps et les pieds. Observer les changements de position ;

- faire déchausser un seul pied. En face d'un grand miroir, déplacer le mouvement des pieds. Combiner un seul gant, une seule chaussure du même côté. Alterner selon les jours ;

- prise de conscience de soi et exploration des principes de latéralité : inversion — changement de position — observation du phénomène : distribuer de vieux gants de diverses couleurs aux enfants, mais ne donner qu'un seul gant à chaque enfant. Placés devant un large miroir, les enfants jouent aux marionnettes de la main, de multiples façons. Variantes : faire jouer à la main chaude (les mouvements les plus simples), donnant à chaque enfant un seul gant ou deux gants de couleurs différentes.

**Attitudes**

- faire observer aux enfants la permanence du pied déchaussé malgré les mouvements. Ne pas insister au delà d'une simple remarque au point de départ ; progresser très lentement pour laisser aux enfants le temps de s'habituer ;

- s'assurer que chaque enfant a eu l'occasion de vérifier lui-même, face au miroir, le phénomène de constance du même gant dans la même main, tout au cours du jeu.

**Organisation matérielle**

- placer les enfants de manière à suggérer l'idée de bercement du navire.

# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Relations spatiales

*L'enfant situe les objets et la place des objets en relation avec lui-même. Il commence à être conscient de l'ordre des objets familiers.*

**Situations**

- favoriser, dans toutes les activités quotidiennes, la prise de conscience de son corps comme point de repère : situer les parties du corps qui sont en avant, sur le côté, en arrière ; situer les objets en avant de lui ou en arrière de lui ; situer les objets en mouvements par rapport à soi ; situer la position des camarades par rapport à soi ;
- aider l'enfant, en causant avec lui, à situer les objets familiers à leur place respective (mémorisation) ;
- reconstituer en miniature la place des meubles dans la maison en terme de rapport (maison de poupée).

**Attitudes**

- rechercher davantage l'idée de relation entre la position du corps et celle des objets, plutôt qu'une situation rigoureusement exacte ;
- donner à l'enfant l'occasion de retrouver un ordre familier et de parler, au cours de la journée, de sa maison et de sa famille ;
- éviter de rechercher un ordre exact. Situer plutôt les éléments dans l'ensemble. Ex. : la table dans la cuisine.

**Organisation matérielle**

- faire l'acquisition de maisons miniatures qui sont mises à la dispositon des enfants dans certaines circonstances où l'adulte peut parler avec l'enfant.

*L'enfant commence à bien se représenter l'espace vers lequel se dirige son action. Il acquiert la notion de lieu d'habitation et il peut se référer et s'orienter dans les itinéraires simples.*

**Situations**

- faire décrire à l'enfant, à l'occasion de sorties ou de promenades, les lieux où le groupe se propose de se rendre, lorsque ces lieux sont connus. Discuter avec l'enfant du chemin qu'il doit parcourir pour se rendre à la garderie et pour retourner à la maison le soir. Confier à des enfants le soin de conduire le groupe

durant une promenade dans les environs et suivre leurs indications, au retour, même si les enfants se trompent ;

- inventer des labyrinthes dans lesquels les enfants doivent se retrouver et atteindre un objectif ;
- proposer aux parents de jouer au pilote et au copilote lorsqu'ils viennent à la garderie reconduire leur enfant en voiture. Suivre très exactement le chemin décrit par l'enfant lorsqu'ils ont un peu de temps libre, quitte à se tromper ;
- enregistrer, à l'occasion, les indications que l'enfant donne pour se rendre à des endroits bien connus, et suivre les indications à mesure qu'elles sont données sur le magnétophone ;
- reprendre le même jeu avec les indications de l'adulte, comparer les résultats et recommencer ;
- étendre de grands papiers au sol et semer des repères de deux sortes que l'enfant doit suivre pour retrouver son chemin.

**Attitudes**

- suggérer à une réunion de parents de laisser l'enfant de temps à autre indiquer la route à suivre pour se rendre à des endroits qui lui sont familiers ; faire comprendre aux parents qu'il est important qu'ils « perdent parfois un peu de temps » dans ce sens.

# Trois à quatre ans

## Le développement sensorimoteur

### Relations temporelles

*L'enfant peut attendre davantage certains objets ou certains événements. Il ajoute de nouveaux mots pour décrire le temps : hier, demain, aujourd'hui. Il étend son vocabulaire à une dizaine de mots pour désigner le temps (différences individuelles).*

**Situations**

- souligner, à l'occasion, des événements attendus dans un avenir très proche : demain et après-demain. Évaluer le temps en terme d'action : deux dodos, trois matins à déjeuner. Deux repas à la garderie, etc. ;
- situer les termes habituels : hier, demain, aujourd'hui, en rapport avec l'événement présent et au niveau d'une action finie (très spécifique) ou d'une action à venir. À court terme : la soupe avant le dessert, le jeu de ballon avant le dîner, etc. À plus long terme : aujourd'hui tu portes les bas jaunes, demain, tu porteras les bas rouges, etc. ;
- rester fidèle aux codes établis de manière à familiariser l'enfant assez rapidement.

**Attitudes**

- éviter d'utiliser un code, une entente, une journée et de changer de repère le lendemain, ou tout simplement de ne pas donner suite à la promesse faite la veille en terme d'événements ou d'objets promis ;
- utiliser toujours le terme juste immédiatement accolé au terme subjectif choisi par l'enfant.

**Organisation matérielle**

- diviser une feuille en deux ou trois casiers, selon le cas, et dessiner à chaque jour qui passe un signe caractéristique convenant à l'événement ou à l'objet qui s'annonce.

## Tableau XII

### Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de trois à quatre ans

| ENTRE 3 ET 4 ANS | Interactions enfant-adulte | | | Interactions enfant-enfant | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Manifestations des émotions** | **Imitation de l'adulte** | **Apprentissage des rôles sociaux** | **Manifestations des émotions** | **Communication par le jeu** | **Participation à la vie de groupe** |
| | • Supporte plus mal l'isolement et le rejet. | • Est sensible aux éloges et aime aider les adultes et se faire complimenter pour ses efforts. | • Manifeste un esprit de conformisme, cherche à plaire, accepte mieux les conseils. | • Provoque souvent querelles et disputes pour la possession de matériel ou de jeux passagers. | • Imite dans ses jeux des personnages, transpose des scènes de la vie réelle. | • Préfère maintenant la société des autres enfants (deux ou trois). |
| | • Manifeste un sens du comique et de l'humour. | • Aime répondre au téléphone comme l'adulte, mais sans efficacité véritable. | • Commence à obéir à un ordre en présence de l'adulte. | • Devient plus conscient des autres et développe jalousie et rivalité. | • Invente des personnages fictifs (compagnons imaginaires). | • Doit être surveillé lorsque les compagnons sont du même âge. |
| | • Marque beaucoup d'affection pour la mère. | • Démontre une certaine initiative dans ses imitations. | • Commence à définir son appartenance à un sexe plutôt qu'à un autre. | • Commence à se vanter en présence des autres enfants. | • Accorde beaucoup d'importance à l'imaginaire et fait des transferts d'identité (s'imagine être un animal). | • Commence à partager ses jouets, à coopérer. |
| | • Est capable de sympathie. | • Peut ranger en imitant l'ordre décrété par l'adulte. | | • Est souvent très exigeant ou plein de sollicitude pour le compagnon imaginaire. | • Aime se déguiser pour les jeux et les danses. | • Aime apporter avec lui ses jouets pour les partager ensuite. |
| | • Cherche à observer les expressions faciales pour découvrir ce qu'elles signifient. | | | | • Peut s'amuser seul (sur simple suggestion). | • Acquiert un sens aigu de la propriété. |
| | • Est plus conscient des besoins des autres et accepte d'y répondre. | | | | | |

# Trois à quatre ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-adulte

***Apprentissage des rôles sociaux :*** *L'enfant manifeste un esprit de conformisme. Il cherche à plaire et accepte mieux les conseils. Il commence à obéir à un ordre en présence de l'adulte et commence à définir son appartenance à un sexe plutôt qu'à un autre de façon plus marquée.*

**Attitudes**

- laisser les enfants traduire librement dans leurs jeux l'imitation de l'adulte, leur perception de ces rôles, et éviter de trop intervenir ;
- aider l'enfant à se définir comme un garçon ou comme une fille, mais éviter le piège de la discrimination ou des clichés traditionnels au plan des rôles : « un garçon ne joue pas à la poupée, une fille ne fait pas de construction, un garçon ne pleure pas, etc. ; »
- conserver une attitude positive et ne pas s'inquiéter devant des manifestations de curiosité sur le plan sexuel. Utiliser les termes justes pour décrire les parties génitales de l'enfant ; établir un climat de confiance avec la famille à ce sujet. Répondre aux questions de l'enfant simplement et avec franchise ;
- tirer profit de l'intérêt des enfants pour le monde des adultes en présentant, comme éducateur, un modèle facilement accessible à l'enfant : donner des conseils à l'enfant, mais avec des explications ; recommander la politesse et la courtoisie à l'enfant en le traitant lui-même avec politesse ;
- éviter de trop rationaliser en donnant toujours les raisons qui motivent les actions ; les enfants peuvent comprendre, mais pas encore autant que l'adulte.

**Organisation matérielle**

- aménager des espaces de jeux qui permettent aux garçons et aux filles une saine égalité dans les jeux. Éviter de surspécialiser les jeux d'imitation (jeux de poupée ou de construction) en leur donnant un caractère d'exclusivité. Donner accès à tous ces jeux, aux garçons comme aux filles.

***Imitation de l'adulte:*** *L'enfant est sensible aux éloges et aime aider les adultes et se faire complimenter. Il aime répondre au téléphone, mais sans efficacité véritable. Il peut ranger en imitant l'adulte. Il démontre une certaine initiative dans ses imitations.*

**Situations**

- confier à l'enfant des tâches simples : passer le plateau à biscuits ; faire une commission à la cuisine. Demander son aide en lui expliquant pourquoi il faut ranger et comment il faut le faire ;
- organiser des jeux de téléphone avec des rouleaux de papier et de fils, prévoir un grand téléphone avec un cadran géant ;
- aider les enfants à amorcer des jeux d'imitation en suggérant des installations : aligner des caisses et des chaises pour un train, deux chaises avec des couvertures pour le toit, etc.

**Attitudes**

- complimenter mais ne pas tomber dans l'excès : éviter d'utiliser les éloges et les compliments à tout propos, au risque de diminuer la valeur d'une telle récompense ;
- ménager des réussites à l'enfant mais ne pas lui éviter tous les échecs, car il doit également expérimenter cette possibilité ; certains enfants supportent mal tout échec, à partir de cet âge, car ils deviennent sensibles aux réactions négatives de l'entourage s'ils n'ont pas l'occasion de vivre sainement de petits échecs dans leur quotidien ;
- aider à amorcer des jeux d'imitation en accord avec les intérêts des enfants, mais se retirer aussitôt que l'essentiel est mis en place.

**Organisation matérielle**

- aménager des espaces facilement accessibles pour ranger les jouets ; faire remarquer aux enfants les problèmes causés par le manque d'ordre : perte de jouets, incapacité de retrouver les pièces d'un jeu lorsque l'enfant désire s'en servir, etc.

***Manifestation des émotions :*** *L'enfant marque souvent beaucoup d'affection pour la mère et il supporte mal l'isolement et le rejet. Il est capable de sympathie et manifeste un sens du comique et de l'humour : il cherche à deviner le sens des expressions faciales, il commence à être conscient des besoins des autres et il accepte d'y répondre.*

**Situations**

- écouter avec beaucoup d'attention et d'intérêt les « nouvelles » que l'enfant donne de sa famille et de ses parents au cours de la journée ;
- permettre à l'enfant d'organiser des jeux de mimes où il doit deviner le sens des gestes et des expressions imités par l'adulte ou par d'autres enfants ;

- inviter l'enfant à préparer des cadeaux ou des surprises pour sa maman ou son papa, sans toutefois exiger la perfection des objets fabriqués.

**Attitudes**

- utiliser les explications verbales pour obtenir la collaboration de l'enfant et faire appel, à l'occasion, à des mimiques particulières pour retenir son attention et créer une diversion ;

- éviter de faire appel à la pitié de l'enfant ou de jouer sur des notes dramatiques pour obtenir sa sympathie ou son obéissance (ex. : tu vas me faire mourir de fatigue, etc.) ;

- tirer profit de façon positive des expériences de l'enfant : du mal physique, de la fatigue, de la faim et du sommeil pour faire comprendre les besoins des autres ;

- conserver le sens de l'humour face aux querelles et aux disputes.

**Organisation matérielle**

- éviter de retirer complètement l'enfant trop indocile en l'isolant du reste du groupe : le mettre plutôt légèrement en retrait du groupe ;

- prévoir un espace particulier avec une ambiance chaleureuse et confortable : coussins, matelas, tapis feutres, où les enfants peuvent venir retrouver l'adulte à certaines heures pour parler et se reposer tout simplement de manière à retrouver un climat de sécurité affective.

# Trois à quatre ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-enfant

***Participation à la vie de groupe :*** *L'enfant préfère maintenant la société des autres enfants ; il commence à partager ses jouets et à coopérer ; il aime apporter ses jouets avec lui pour partager et il acquiert un sens aigu de la propriété.*

**Situations**

- amener l'enfant à partager les jouets de la garderie. Accepter que l'enfant apporte à la garderie un jouet particulier ou un objet auquel il tient pour le montrer à tous les amis. Procéder officiellement, montrer l'objet à tout le groupe et par la suite, ranger l'objet hors de la portée des autres enfants pour éviter les pleurs, les pertes ou les bris.

**Attitudes**

- considérer avec beaucoup d'intérêt l'enfant qui exhibe ses nouveaux habits, ses nouveaux souliers ou son nouveau manteau, et éviter de prêter à un autre enfant le vêtement d'un compagnon, à moins d'y être vraiment obligé ;
- traiter avec beaucoup de respect et de sérieux les travaux des enfants et demander la participation des parents à ce sujet.

**Organisation matérielle**

- accorder un espace particulier à chaque enfant pour ranger bottes et vêtements et tirer profit de son intérêt quand une pièce de vêtement se perd ; l'enfant pourra généralement aider à le reconnaître ;
- ranger les travaux des enfants. Aider tous les enfants à respecter les travaux de leurs compagnons et à apprécier les travaux.

***Communication par le jeu :*** *L'enfant imite dans ses jeux des personnages fictifs, il accorde beaucoup d'importance à l'imaginaire et fait des transferts d'identité. Il aime se déguiser pour les jeux et les danses et il peut s'amuser seul sur simple suggestion.*

**Situations**

- utiliser très souvent le goût particulier qu'ont les enfants de cet âge de se transformer en animaux et faire des jeux qui demandent une certaine imitation dans ce sens ;
- leur permettre de prolonger leur jeux d'imitation au delà des seules périodes consacrées à cette fin. Laisser un enfant qui désire faire un autre jeu conserver

les accessoires qui l'identifiaient à son personnage, même s'il passe plusieurs heures dans la garderie avec son costume préféré.

**Attitudes**

- utiliser, sans trop encourager toutefois, les jeux imaginaires des enfants pour les aider à choisir entre diverses possibilités. Transformer les obligations les plus simples en jeux amusants par ces divers procédés ; se coucher pour la sieste dans son train ou dans son bateau ; venir dîner au restaurant de la garderie, laisser le jouet préféré (de la garderie) dormir dans un petit coin pour la nuit, etc. ;
- éviter d'exagérer les transferts d'identité au risque de faire perdre de vue le sens du réel et du quotidien.

**Organisation matérielle**

- prévoir divers accessoires pour supporter les jeux imaginaires de l'enfant : demander aux parents de réunir des vieux vêtements propres, des chapeaux, des gants, des souliers (éviter les talons hauts trop fins qui sont dangereux pour l'enfant).

***Manifestation des émotions :*** *L'enfant provoque souvent des querelles pour la possession de matériel ou de jeux ; il devient plus conscient des autres et développe de la jalousie et de la rivalité. Il commence à se vanter en présence des autres enfants et est souvent exigeant ou plein de sollicitude pour le compagnon imaginaire.*

**Attitudes**

- tolérer avec un brin d'humour les interminables vantardises des enfants de cet âge et leur donner l'occasion d'exécuter des gestes simples qui leur redonneront le sens de la réalité et où ils pourront connaître également une part de succès et une part d'échecs ;
- considérer l'existence du compagnon imaginaire suffisamment sérieuse pour lui faire une place à l'occasion de diverses activités (certains enfants, toutefois, ne font jamais appel à des personnages imaginaires) ;
- éviter de susciter des rivalités et des jalousies en ayant recours à une justice rigoureuse dans la distribution du matériel, etc. ;
- accepter de « perdre du temps » pour donner à chaque enfant l'occasion d'exécuter la même tâche, de chanter la même chanson, de posséder le même élément de bricolage ;
- accepter la présence du compagnon imaginaire, mais éviter de trop encourager sa présence au détriment de la présence des autres enfants du groupe.

**Organisation matérielle**

- prévoir des jeux plus différenciés ; l'enfant est désormais capable d'attendre son tour et de contrôler ses jalousies (à petites doses) ;
- éviter de donner des jeux trop difficiles à réussir : les camions, tricycles, poupées, trousses de médecin et jeux d'imitation de rôle sont favoris à cet âge et aident les enfants à mieux s'accepter mutuellement.

## Tableau XIII

**Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de trois à quatre ans**

| La compréhension | L'utilisation |
|---|---|
| **— Comprend les substantifs abstraits :** | — Dispose d'un vocabulaire de 150 à 800 mots. |
| — La couleur. | — Peut donner son prénom et son nom. |
| — La différence, la similitude. | — Utilise des mots pour décrire l'action représentée sur une image. |
| **— Comprend des adjectifs exprimant :** | — Commence à employer le pluriel. |
| — Une dimension simple (petit, gros, grand). | — Peut nommer trois couleurs. |
| **— Comprend les mots indiquant :** | — Peut compter jusqu'à trois. |
| — Des notions spatiales (haut, bas) et | — Définit les objets par leur usage. |
| — temporelles (avant, après, aujourd'hui, demain). | — Explique les événements |
| **— Comprend le sens de «comment»** | — Utilise correctement les mots les plus connus de son vocabulaire. |
| | — Accumule successivement des pronoms et des substantifs sans nécessairement leur ajouter des verbes. |
| | — Évite encore très souvent d'employer les pronoms et utilise plus spontanément son prénom pour parler de lui-même. |

# Trois à quatre ans

## Le développement du langage verbal

### Compréhension

*L'enfant comprend un plus grand nombre de substantifs abstraits impliquant la couleur, les dimensions, les différences et plusieurs mots indiquant des notions spatiales (haut, bas, etc.) et des notions temporelles (avant, après, etc.). Il peut comprendre le sens de «comment».*

**Situations**

- demander très souvent aux enfants de reconnaître les objets par des caractéritiques telles que la couleur, la dimension (gros, petit);
- insister sur les différences entre la taille des enfants en utilisant des miroirs. Faire nommer ces différences;
- donner des objets aux enfants; les faire identifier en nommant celui qui a un gros cube, un cube rouge;
- faire choisir aux enfants des objets semblables, mais de tailles différentes, dans le réel ou sur des images.

**Attitudes**

- prononcer toujours très clairement avec même une certaine exagération dans le débit;
- poser des questions qui mèneront l'enfant à répondre au « comment » en définissant les objets ou les autres par une caractéristique principale : couleur, taille, forme, etc.;
- amener les enfants à varier ces caractéristiques descriptives.

**Organisation matérielle**

- classifier très souvent les objets courants en nommant les principales caractéristiques; utiliser plusieurs collections de petits objets variés et tirer profit des activités spontanées de triage que l'enfant peut faire pour préciser le niveau de compréhension des critères de triage utilisés par l'enfant.

# Trois à quatre ans

## Le développement du langage verbal

### Utilisation

*L'enfant peut utiliser correctement les mots les plus connus de son vocabulaire. Il accumule successivement des pronoms et des substantifs sans parfois ajouter de verbes. Il utilise encore spontanément son prénom au lieu d'un pronom.*

**Situations**

- utiliser les objets courants, ceux qui entourent l'enfant, pour vérifier combien de mots sont prononcés correctement ;
- reprendre sans trop hésiter une phrase sans verbe ou mot d'action et y ajouter correctement le verbe le plus descriptif ;
- reprendre souvent des jeux où il faut désigner l'usage des objets, où il faut nommer et mémoriser quelques objets en petites séquences (à l'aide d'images ou sans support visuel, selon le cas.).

**Attitudes**

- être attentif aux erreurs les plus fréquentes chez certains enfants. Vérifier le niveau d'audition et la capacité d'écoute de l'enfant qui répète constamment la même erreur ;
- ne pas faire répéter l'enfant, mais reprendre soi-même lentement toute la structure de phrase correctement, afin que l'enfant entende bien la façon correcte de prononcer ;
- être très attentif à tout problème persistant et proposer aux parents une consultation avec l'audiologiste et l'orthophoniste dans le cas de surdité possible, de bégaiement, de zézaiement prononcé, etc.

**Organisation matérielle**

- voir à obtenir l'attention visuelle d'un enfant avant de répéter souvent un mot à son intention. La prononciation observée sur les lèvres de l'interlocuteur, peut aider à améliorer par la suite la clarté de la prononciation de l'enfant.

*L'enfant peut donner son nom et son prénom. Il peut compter jusqu'à trois en comprenant bien le sens numérique et il peut également nommer trois couleurs.*

**Situations**

- demander souvent à l'enfant son nom et son prénom. Lui suggérer, pour l'aider, les premières syllabes de son nom de famille ;

- mentionner, à l'heure des présences, les prénoms et les noms de famille ;
- compter avec lui les objets simples en frappant des mains ; laisser dire et répéter avec l'adulte le nom des chiffres en ordre ;
- mentionner souvent le nom des couleurs : la balle rouge, le crayon bleu, etc. Pointer les objets, faire préciser les couleurs qu'il connaît le mieux.

**Attitudes**

- encourager tout effort pour nommer un chiffre, un nom, une couleur ;
- parler avec lenteur et précision, sans exagérer au delà d'un certain naturel évidemment.

**Organisation matérielle**

- insister pour choisir des couleurs franches dans l'aménagement des locaux, de manière à pouvoir utiliser ces couleurs à tout instant, comme point de comparaison.

*L'enfant explique les événements et définit les objets par leur usage. Il utilise les mots pour décrire l'action représentée sur une image et il commence à utiliser le pluriel.*

**Situations**

- organiser par très courtes périodes des jeux où l'enfant doit s'exprimer ; l'adulte nomme un objet, l'enfant doit dire à quoi peut servir cet objet ;
- imiter une activité connue de l'enfant : se brosser les dents, se laver les mains, etc. Faire exprimer en termes clairs l'action représentée ;
- répéter les phrases où l'enfant pourrait employer le pluriel, mais sans trop insister.

**Attitudes**

- éviter de lasser l'enfant en insistant trop souvent sur les mêmes mots ;
- répéter simplement après lui les mots à corriger, sans trop exiger qu'il reprenne, et féliciter largement ceux qui répètent correctement le mot à apprendre ; prononcer clairement les mots désignant le pluriel ;
- utiliser toutes les occasions pour apprendre à l'enfant les termes désignant les objets qui l'entourent quotidiennement ; pour favoriser l'utilisation du pluriel, faire compter les objets, les doigts, les enfants, etc.

## Tableau XIV

### Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de trois à quatre ans

ENTRE 3 ET 4 ANS

| Alimentation | Élimination | Repos-sommeil |
|---|---|---|
| **Contrôle du geste** | **Contrôle de l'intestin et de la vessie** | **Repos-sommeil** |
| • Peut se servir de la fourchette mais est encore peu conscient des autres autour de lui, ce qui présente un certain danger. | • Peut aller seul à la toilette, sans prévenir ou en prévenant, et il a encore besoin d'aide quand il a fini pour attacher ou détacher les boutons. | • Peut ne plus dormir durant la sieste. |
| • Peut saisir la cuillère entre le pouce et l'index avec une rotation correcte du poignet. | | • Accepte de s'étendre pour « jouer » à la sieste qui peut durer jusqu'à une heure. |
| • Se nourrit seul et sans trop renverser (cuillère et tasse). | | |
| • Prend la tasse par l'anse, rejette la tête en arrière pour boire les dernières gouttes. | | |
| **Caractéristiques** | | **Sommeil** |
| • Marque avec moins de force refus et préférence ; aime davantage les aliments à mâcher. | | • Se réveille lentement, mais de meilleure humeur s'il a réussi à dormir. |
| • Mange lentement et en lambinant ; aime aider à replacer tasses et verres. | | • Peut recommencer parfois à dormir à cet âge, même s'il ne dormais pas au cours des mois précédents. |
| **Habitudes de propreté** | **Habitudes de propreté** | **Habitudes de propreté** |
| • Est capable de suivre certaines règles de propreté élémentaires (ne pas manger des aliments tombés sur le plancher, ne pas toucher aux aliments des autres, etc.) et des habitudes simples de politesse en groupe (attendre son tour, garder les aliments dans sa bouche, etc.). | • Insiste moins sur les rites de lavage. | • Est capable de replier sa petite couverture sans la traîner au sol et peut éviter de marcher sur son matelas de repos. |
| | • Insiste davantage pour aider à se laver lui-même. | |
| | • Oublie fréquemment de refermer le robinet. | |

# Trois à quatre ans

## Les activités physiologiques

### Repos-sommeil

*L'enfant peut ne plus dormir durant la sieste, mais il peut accepter de s'étendre pour jouer à la sieste avec un jouet ou un livre. L'enfant qui fait la sieste se réveille lentement, mais de meilleure humeur s'il a réussi à dormir ; il peut recommencer à dormir après un arrêt de quelques semaines.*

**Situations**

- donner aux enfants qui ne dorment pas l'occasion d'organiser eux-mêmes leurs jeux sans trop d'interventions. Surveiller le calme avant tout, afin de ne pas déranger les autres enfants.

**Attitudes**

- éviter de retenir de force ou contre son besoin un enfant qui ne veut ou ne peut absolument pas dormir, car cela risque de perturber le sommeil de tous les autres et de le rendre lui-même agressif. Lui permettre à tout le moins de regarder un livre ou de jouer en silence.

**Organisation matérielle**

- aménager de façon attrayante et diversifiée la salle de repos pour inciter un nombre d'enfants à y venir ;
- aménager un coin de jeu pour ces enfants un peu en retrait du groupe et les laisser jouer à des jeux libres en petit groupe, sous la surveillance d'une étudiante, d'une grand-maman ou d'une aide venue à cette occasion ;
- demander la collaboration de l'enfant pour qu'il replie sa petite couverture sans la laisser traîner et lui demander de ne pas marcher sur son matelas avec ses souliers.

# Trois à quatre ans

## Les activités physiologiques

### Alimentation

*L'enfant peut se servir de la fourchette, mais il est encore inconscient du danger. Il peut saisir la cuillère entre le pouce et l'index ; il se nourrit correctement sans trop renverser et il prend sa tasse par l'anse. Il marque avec moins de force refus et préférences, il aime les aliments à mâcher, il mange lentement et en lambinant.*

**Situations**

- donner aux enfants l'occasion de mimer des scènes de repas, de façon imaginaire, en aménageant un coin de poupée ; éviter d'établir une discrimination en qualifiant ces jeux de « petite fille » ;
- accepter, lorsqu'un enfant le réclame, de faire une place à table au compagnon imaginaire, sans toutefois encourager ces jeux à l'extrême ;
- participer en alternance aux repas des enfants de manière à ce qu'il y ait toujours un adulte avec eux.

**Attitudes**

- encourager l'enfant à manger correctement, sans trop renverser ;
- introduire progressivement des aliments nouveaux en félicitant les enfants qui acceptent tout au moins de goûter à ces aliments.

**Organisation matérielle**

- éviter de donner des fourchettes à l'enfant, même s'il peut s'en servir à la maison, parce que l'enfant, encore peu conscient de la présence des autres et des limites de l'espace immédiat, peut représenter un danger pour ceux qui l'entourent ;
- organiser l'espace de manière à ce que les enfants ne puissent pas trop renverser leurs aliments au sol ;
- participer au repas, comme adulte, en faisant remarquer aux enfants certaines habitudes de propreté ;
- regrouper les enfants lorsque c'est possible en cercle, à de petites tables, pour que les enfants puissent se voir et s'imiter de façon positive.

# Trois à quatre ans

## Les activités physiologiques

### Élimination

*L'enfant peut aller seul à la toilette sans prévenir ou en prévenant, lorsqu'il a fini. Il a encore besoin d'aide pour attacher et détacher les boutons. Il insiste moins sur les rites du lavage. Il insiste surtout pour se laver lui-même et il oublie fréquemment de refermer les robinets.*

**Situations**

- établir certaines périodes qui se prêtent spontanément aux activités orientées vers l'hygiène personnelle de l'enfant ; après les repas, avant les promenades à l'extérieur, avant la sieste, etc. ;
- habituer l'enfant à une certaine régularité dans ce sens et lui donner par le fait même une occasion toute naturelle de se situer dans le temps.

**Attitudes**

- laisser à l'enfant une plus grande autonomie, mais ne pas le laisser complètement à lui-même, car même s'il maîtrise bien sa vessie et ses intestins, il peut encore survenir des accidents qui ne pourraient qu'être causés par des problèmes d'habillage ou de maîtrise des boutons (ces problèmes peuvent causer une anxiété inutile chez certains enfants).

**Organisation matérielle**

- aménager des espaces qui favorisent l'autonomie et qui centralisent à la fois le coin toilette et le coin lavabo ;
- rendre les espaces facilement accessibles.

## Éléments de réflexion pour l'éducateur

### *Évaluation personnelle*

*L'éducateur s'interroge sur ses propres façons d'être sur le plan professionnel. C'est à lui d'apporter les réponses qui lui conviennent.*

— Est-ce que mon action éducative tient compte des petits événements quotidiens tout autant que des ressources que j'ai en réserve dans mon savoir professionnel?

— Suis-je capable de remettre en question mes façons de vivre avec les enfants de deux ans à quatre ans?

— Quelle est la source principale de mon action quotidienne : moi et ma personnalité, moi et mon expérience, moi et mon interprétation des ressources théoriques?

— Quelle signification a pour moi ce document?

— Quelle est ma réaction devant un enfant qui, par fois, est en compétition avec moi?

— Quels comportements souhaiterais-je améliorer chez moi?

— Est-ce que le rythme collectif du groupe d'enfants de la garderie a plus d'importance à mes yeux que le rythme de chacun des enfants en particulier?

— Suis-je capable d'encourager la démarche vers l'autonomie chez les enfants de cet âge?

— Est-ce que la réussite d'une activité a plus d'importance pour moi que le plaisir que l'enfant a pu avoir dans cette activité?

### *Observation de l'enfant*

*L'éducateur utilise tous les événements du quotidien pour observer et pour mieux connaître les enfants de son groupe. C'est à lui de donner une valeur positive à ses observations.*

— Comment ai-je l'habitude de réagir au moment de la période dite « négative » des enfants de cet âge?

— Comment ai-je l'habitude de régler les querelles des enfants à cet âge?

— Suis-je attentif aux manifestations de stéréotypes sexuels?

— Suis-je attentif aux enfants ayant des besoins spéciaux?

— Suis-je capable de reconnaître l'enfant leader dans mon groupe?

— Suis-je capable d'attendre un enfant qui veut terminer ce qu'il a commencé?

— Suis-je assez conscient des risques d'ordre physique que prennent certains enfants dans ce groupe d'âge précis?

— Comment se manifeste le quotidien des enfants de cet âge si je veux tenir compte de leur grand intérêt pour la fantaisie et l'imaginaire?

— Est-ce que je peux identifier rapidement les changements d'humeur qui surviennent chez un enfant au cours d'une journée de garderie?

— Suis-je assez attentif à ne pas exprimer mes remarques et commentaires concernant un enfant en sa présence ou devant les autres enfants du groupe?

***Interaction professionnelle***

*L'éducateur tient compte des autres adultes qui interviennent également auprès de l'enfant. C'est à lui d'amorcer des échanges.*

— Est-ce que les parents sont pour moi des informateurs privilégiés ou des personnes ressources significatives?

— Est-ce que les parents semblent se sentir à l'aise et suffisamment acceptés dans la garderie pour entrer et pour sortir librement et partager quelques minutes, à leur arrivée ou au départ, les jeux de leurs enfants?

— Est-ce que je cherche à échanger avec les autres éducateurs de la garderie sur des questions professionnelles, afin de prendre des décisions concertées sur l'approche pédagogique?

— Suis-je capable de remplacer, à la dernière minute, l'éducateur qui est responsable d'un autre groupe d'enfants à la garderie?

— Est-ce qu'il m'arrive de discuter du problème d'un enfant, en sa présence ou devant d'autres adultes moins concernés?

— Quel est mon rapport avec les différents intervenants adultes de la garderie?

— Quelles occasions est-ce que je me donne pour me ressourcer?

## Résumé

Le désir d'autonomie de l'enfant de deux et de trois ans, sa volonté d'agir seul témoignent de sa capacité nouvelle de vouloir et de pouvoir maîtriser davantage sa propre vie et son environnement personnel.

Cette nouvelle attitude est à la fois une source de croissance et une contrainte pour les adultes qui sont concernés par sa sécurité et ses apprentissages. Le milieu de la garderie doit tenir compte de cette dynamique passionnante mais déroutante chez le tout-petit de cet âge, et il lui faut adapter l'environnement en fonction de ces priorités.

À ses besoins d'autonomie physique et d'expériences sensorimotrices variées, la garderie répondra par un aménagement matériel simple, susceptible de permettre à l'enfant de grimper, de courir, de sauter en toute sécurité, et elle mettra à sa disposition du matériel de jeu stimulant.

Sur le plan socio-affectif, la période d'opposition et les fréquents changements d'humeur, d'idées et de choix doivent être considérés comme une suite de comportements cohérents en terme d'étapes à franchir : s'armer de patience, cultiver le sens de l'humour et réduire au minimum les règles et les interdits sont des attitudes saines à adopter dans les circonstances. L'enfant qui se sent aimé sera généralement plus souple et plus facile à aborder.

La fantaisie, la fabulation et l'imaginaire dans les jeux spontanés et dans le langage même font également partie des caractéristiques particulières aux enfants de cet âge. Accepter le compagnon imaginaire sans toutefois remplacer les véritables relations sociales en sa faveur peut aider l'enfant à se situer dans son processus de socialisation.

L'agressivité, la colère, la frustration font partie en outre des manifestations possibles d'autonomie, au même titre que certaines formes de communication non verbale positive (sourire, hochements de tête, gestes d'apaisement, etc.). Mettre souvent l'accent sur ce qui est agréable ou préférable, tenter de traduire les interdits de façon positive, manifester la joie pour les efforts faits au lieu de s'attacher exclusivement aux déceptions de l'adulte devant les erreurs de l'enfant sont autant d'attitudes valables à développer comme éducateur.

L'autonomie physiologique accrue de l'enfant de cet âge libère progressivement les adultes de certaines contraintes. Il peut manger seul, il dort moins souvent, il peut se débrouiller de plus en plus facilement pour aller à la toilette ; tous ces progrès doivent être encouragés et soutenus par les éducateurs.

L'enfant de deux à trois ans, exprime plus clairement, à la fois sur le plan verbal et sur le plan émotif, ses désirs et ses refus. Il importe donc d'établir une certaine concertation entre les divers intervenants (parents, éducateurs en garderie, famille élargie, etc.), de manière à créer autour de l'enfant cohérence, stabilité et continuité. Pour atteindre un tel objectif, il est essentiel de pouvoir bien connaître cet enfant, de l'observer, de préciser périodiquement les étapes déjà franchies. Il est

également nécessaire d'ajuster constamment les divers modes d'interventions éducatives. Pour y parvenir, il ne faut pas craindre de se remettre en question comme adulte et de remettre en question son propre savoir-faire.

S'il est reconnu que l'enfant de cet âge a un mode d'agir fluctuant et souvent imprévisible, il est par conséquent indispensable que les éducateurs, en contrepartie, puissent s'adapter en trouvant un point d'équilibre dans une attitude saine et positive puisée quelque part entre le laisser-faire insouciant et l'autoritarisme rigoureux.

# Conclusion

Tout au long de ce document, le souci de traiter l'enfant d'âge préscolaire comme un tout harmonieux en constante évolution et interaction avec son environnement demeure très présent. Son environnement étant la famille, la garderie et le milieu où il habite, il serait juste de s'attarder aux éléments d'interaction de la famille avec la garderie ainsi qu'à l'importance pour l'enfant de vivre des expériences variées en dehors du foyer. Nous considérons cependant que ces sujets méritent une attention particulière qu'on ne pourrait minimiser en quelques paragraphes dans cette série. Par ailleurs, nous n'avons pas développé en détail des sujets tels que la participation des parents, les liens garderie-école, les besoins particuliers des enfants et du personnel allophones, ni des mesures particulières à prévoir pour les enfants souffrant d'un handicap sensoriel, physique ou mental. Cependant, le lecteur est encouragé à essayer de déceler, d'adapter et d'améliorer des situations susceptibles de l'aider pour des cas particuliers. Il est à souhaiter que d'autres documents s'ajoutent à cette série, pour permettre d'approfondir les thèmes qui sont moins développés dans le présent document.

Enfin, la présentation sommaire de la dimension des activités physiologiques est délibérée ; ce thème est traité dans le présent document dans une perspective plus globale que strictement descriptive, de manière à rappeler au lecteur l'importance également significative de cet aspect de la croissance. Le lecteur trouvera aussi, dans la liste de documents disponibles à l'Office des services de garde à l'enfance, une série d'ouvrages portant sur la nutrition et sur les habitudes alimentaires.

Bien que l'impact possible de la garderie sur le développement de l'enfant ne fasse pas encore l'unanimité, il est déjà reconnu que la qualité des soins reçus et la qualité du climat psychologique sont deux pôles essentiels qui déterminent le type d'expérience vécue à la garderie. En conséquence, miser sur la valeur positive des interventions éducatives et du caractère social de ce milieu de vie collectif constitue pour l'enfant une voie certaine vers des gains à long terme.

# RÉFÉRENCES


AIMARD, Paule, *L'Enfant et le langage*, Villeurbanne, France, Éditions Simep, 1972.

BARCLAY MURPHY, Lois, « Children under Three Finding Ways to Stimulate Development, issues in research, dans *Children* 16, 46-52, 1969.

BERGES, J. et LEZINE, I., *Test d'imitation des gestes*, Paris, Masson & Cie, 1963.

BETSALEL-PRESSER, Raquel, *Centre de jour éducatif : implications psycho-pédagogiques d'un programme destiné aux enfants de moins de deux ans*, Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, 1974, (inédite).

BRIDGES, K.M.B., « Emotional Development in Early Infancy », dans *Child Development* 3, 1932, 324-341.

CALDWELL, Bettye M., « What Is the Optimal Learning Environment for the Young Child ? », dans *American Journal of Orthopsychiatry*, 37, 1967, pp. 8-21.

CENTRE NATIONAL D'INFORMATION SUR LA GARDE DE JOUR (Le), *La Garde de jour des enfants*, Ottawa, Direction du régime d'assistance publique du Canada, 1973.

CLOUTIER, R. et L. DIONNE, *L'Agressivité chez l'enfant*, Montmagny, Edisem, Le Centurion, 1981.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC, *Psychomotricité-maternelle 4 ans : Document de travail destiné aux jardinières des classes maternelles — 4 ans*, Québec, 1973.

CRATTY, J. Bryan, *Perceptual and Motor Development in Infants and Children*, Londres, MacMilan, 1970.

DOLL, E. *Vineland Social Maturity Scale Circle Pines*, Minnesota, American Educational Guidance Services, 1953.

ERIKSON, E.H., *Enfance et Société*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

EVANS, E.B., Beth. SHUB and Marlene WEINSTEIN, *Day Care*, New York, Beacon Press, 1971.

FEIN, Greta and Alison CLARKE-STEWART, *Day Care in Context*, New York, Wiley, 1973.

GAGNÉ, G. et M. PAGE, *Études sur la langue parlée des enfants québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981.

GARON-DUPONT, Denise, *Les étapes du développement de l'enfant de la naissance à six ans*, document inédit préparé pour le comité conjoint du ministère des Affaires sociales, du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Immigration sur les services de garde, Gouvernement du Québec, 1975.

GESELL, A. et F.L. ILG, *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, Presses universitaires de France, 5e édition, 1967.

GESELL, A., *Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne*, Paris, P.U.F., 11e édition, 1980.

GETTY, L. et M. LEMAY, *Prévenir le bégaiement, c'est possible*, Longueuil, Prolingua, 1980.

GORDON, IL., *Baby Learning Through Baby Play*, New York, St. Martin's Press, 1970.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse, « Intelligence et affectivité chez le jeune enfant », dans *Actualités pédagogiques et psychologiques*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse et Marcelle RICARD, « La Socialisation du nourrisson », dans *La Recherche*, 139, décembre 1982.

GRIFFITHS, R., *Record Form for Use with the Griffiths' Mental Development Scale for Testing Babies from Birth to Two Years*, Londres, Child Development Research Center, 6e édition révisée, 1965.

GRIFFITHS, Ruth, *The Abilities of Young Children*, Londres, Child Development Research Center, 1970.

HONING, Alice, S. and R.J. LALLY, *Infant Caregiving*, New York, Media Projects incorporated, 1972.

KEYSERLING, Mary D., *Windows on Day Care*, New York, National Council of Jewish Women, 1972.

KRITCHEVSKY, Sybil, Elisabeth PRESCOTT and Lee WALLING, *Planning Environments for Young Children - Physical Space*, Washington, National association for the education of young children, 1969.

LEACH, P., *Votre enfant de la naissance à l'école*, Paris, Albin Michel, 1979.

LEVY, Janine, *L'éveil du tout-petit*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

LEZINE, Irène, « Rôle des jeux et des jouets dans la vie de la crèche », dans *Les soins aux enfants dans les crèches* (pp. 99-107), Cahiers de santé publique n° 24, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1965.

LEZINE, Irène, *Psychopédagogie du premier âge*, Presses universitaires de France, Paris, 2e édition révisée, 1969.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide pédagogique : Le langage au préscolaire*, Gouvernement du Québec, Direction générale des moyens d'enseignement, 1982.

PAINTER, Geneviève, *Teach Your Baby*, New York, Simon and Schuster, 1971.

PIAGET, J., *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 6e édition 1968, 1936.

PIAGET, J., *La Construction du réel chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux, 4e édition 1967, 1937.

PIAGET, J., *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve. Imitation et représentation*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 4e édition 1968, 1945.

PIAGET, J., *Six études en psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, 1964.

PICKLER, E., *Le Développement moteur des enfants*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

PIERRE-JOLY, Régine, *Programme de développement psycholinguistique, Rapport de recherche*, Bureau de psychologie, C.E.C.M., 1978.

PRESCOTT, Elizabeth, Elizabeth JONES and Sybil KIRTCHEVSKY, *Day Care as a Child-Rearing Environment*, Vol. II, Washington, National association for the education of young children, 1972.

PROVOST, M., D. GARON et C. LARSEN, *Impact des garderies sur les jeunes enfants. Où va le Québec ?* Avis sur les services de garde, Comité de la santé mentale du Québec, ministère des Affaires sociales du Québec, 1983.

REYMOND-RIVIER, Berthe, *Le Développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Mardaga, 1977.

RICIUTTI, M.N. and A. WILLIS, *A Good Beginning for Babies. Guidelines for Group Care*, National association for the education of young children, Washington, D.C., 1975.

ROBINSON, H.B., « From Infancy Through School », dans *Children*, n° 16, 62, 1969.

STEVENS, Karen, « Equipping and Arranging a Room for Kindergarten », dans Sylvia Sunderlin, Nan Gran (Eds.) : *Housing for Early Childhood Education* (pp. 53-57), Washington, Association for childhood education international, 1968.

VAYER, Pierre, *Le Dialogue corporel: l'action éducative chez l'enfant de 2 à 5 ans*, Paris, Éducation psychomotrice, 1971.

VINEL, Claude, *Les Jeux et l'enfant de 5 à 12 ans*, Paris, Amphora, 1980.

WHITE, B.L., *The First Three Years of Life*, New York, Avon, 1978.

WOLFF, P.H., « What We Must and Must not Teach our Young Children from What We Know About Early Cognitive Development », dans *Clinics in Developmental medicine*, 33, 1969, pp. 7-19.

YARROW, L.J., « Mesures et définitions des effets du milieu pendant la toute première enfance », dans *Les Soins aux enfants dans les crèches* (pp. 145-154), Cahiers de santé publique n° 24, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1965.

ZAZZO, René *et al.*, *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Tome I, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1958.

## Lectures recommandées

CLOUTIER, R. et R. TESSIER, *La Garderie québécoise*, Québec, Les Éditions Laliberté, 1981.

CLOUTIER, R. et L. DIONNE, *L'Agressivité chez l'enfant*, Montmagny, Édisem Le Centurion, 1981.

COHEN, D., *Faut-il brûler Piaget ?*, Paris, Retz, 1981.

DENNER, A. et J. DANA, *L'Environnement de l'enfant*, Paris, Seuil, 1973.

DE SAUSSOIS, N., *Activités en ateliers à l'école maternelle organisées / animées*, Collection Pratique pédagogique, numéro 27, Paris, Armand Collin, 1980.

DE SAUSSOIS, N., DUTILLEUL, M.B. et GILABERT, H., *Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle*, Collection Pratique pédagogique, numéro 40, Paris, Armand Collin, 1983.

DE SAUSSOIS, N., *Le temps qu'il fait, le temps qui passe, Activités pour les ateliers à l'école maternelle*, Collection Pratique pédagogique, numéro 36, Paris, Armand Collin, 1983.

LEACH, P., *Votre Enfant de la naissance à l'école*, Paris, Albin Michel, 1979.

LEWIS, D., *Le Langage secret de votre enfant*, Paris, Belfond, 1980.

MONTAGNER, H., *L'enfant et la communication*, Paris, Permond-Stock, 1978.

PAINTER, G., *Guide des activités du tout-petit*, Paris, Calmam-Levy, 1973.

# Liste des publications de L'Office des services de garde à l'enfance

- *Documents d'information et rapports de recherche publiés par l'Office et distribués en quantité limitée*
- BOUCHARD, Lucette et Rénée SPAIN. *Les services de garde au Québec: une vue d'ensemble*. 29 septembre 1982. 64 p.
- BOUCHARD, Lucette et Renée SPAIN. *Child Day Care Services in Québec An Overall View*. 29 septembre 1982, 67 p.
- BOUCHARD, Suzanne. *Faire garder ses enfants chez une gardienne reconnue. Profil de la clientèle des agences de services de garde en milieu familial au Québec en 1982*. Collection Études et recherches. Volume 3. Québec. Office des services de garde à l'enfance, 1983. 74 p.
- BOUCHARD, Suzanne. *Garder chez soi les enfants des autres. Profil des gardiennes reconnues par les agences de services de garde en milieu familial au Québec en 1982*. Collection Études et recherches. Volume 2. Québec. Office des services de garde à l'enfance 1982. 162 p.
- BROUILLET, Chantale, Céline MERCIER et Réjean TESSIER. *Des garderies malgré tout. Situation des garderies au Québec en 1981*. Collection Études et recherches. Volume 1. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1981. 229 p.
- BROUILLET, Chantale. Créer un cadre de vie en garderie. *Guide d'élaboration d'un programme d'activités*. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1984.
- DESJARDINS, Ghislaine et Éric ALSÈNE. *L'histoire des garderies au Québec entre 1968 et 1980*. Collection Études et recherches. Volume 4. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1984. 142 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Situation actuelle et perspectives de développement des services de garde à l'enfance au Québec 1983-1988*. Longueuil. 1983. 215 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1980-81. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1981. 91 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1981-1982. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1982, 59 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1982-1983. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1983, 31 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1983-1984, Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel, 1984, 40 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Répertoire des politiques administratives*. Document de référence préparé par le Secrétariat général. Longueuil. Novembre 1982.

- **Dépliants publiés et distribués gratuitement par l'Office**

- À la garderie on se fait beaucoup d'amis
- Day care is for making friends

- L'aide financière aux parents
- Financial assistance for parents

- Comment choisir une garderie ?
- Choosing a day care centre

- Ouvrir une garderie
- Opening a day care centre

- Participer à la garderie pourquoi ?
- It's your day care centre lend it a hand !

- Pour sa garderie quel statut juridique choisir ?
- Day care centres : their legal status

- Qui paye pour les services de garde à l'enfance ?
- Day care services : who foots the bill ?

- La garde en milieu familial
- Home day care

- Les services de garde à l'enfance au Québec. Renseignements généraux.

- **Périodique bimestriel publié et distribué gratuitement par l'Office sur demande d'abonnement.**

- Petit à Petit

- **Guide répertoire des services de garde en garderie et en milieu familial publié et distribué gratuitement par l'Office**

- Où faire garder nos enfants ?

**Office des services de garde à l'enfance**
201, place Charles-Lemoyne
3e étage
Longueuil (Québec)
J4K 2T5

**Téléphone**
Pour les appels provenant de la région de Montréal: **670-0920**
Pour les appels provenant de l'extérieur de la région de Montréal: **1-800-361-7060**

# Ressources pour la petite enfance

**Centre de la petite enfance/Hull**
45, rue Ducharme
Hull (Québec)
J8Y 3P7
(819) 778-3527

**Comité petite enfance**
388, rue Lamarre
Longueuil (Québec)
J4J 1T2
(514) 463-2850
(CLSC Longueuil est)

**Service de prêt de matériel pour nourrissons**
2, 7e Rue, C.P. 790
Forestville (Québec)
G0T 1E0
(418) 587-2212
(CLSC de Forestville)

**Association canadienne pour la santé mentale**
550, rue Sherbrooke ouest
Suite 1080
Montréal (Québec)
H3A 1B9
(514) 849-3291

**Programme éducatif Passe-Partout**
600, rue Fullum
8e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
(514) 873-4670

**Centres anti-poison**

**Hôpital Sainte-Justine**
3175, chemin Côte Sainte-Catherine
Montréal (Québec)
H3T 1C5
(514) 731-4931

**Hôpital de Montréal pour enfants**
2300, rue Tupper
Montréal (Québec)
H3H 1P3
(514) 937-8511

**Centre hospitalier de l'université Laval**
2705, boul. Laurier
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4G2
(418) 656-8090

**Service consultatif sur le cadre de vie de l'enfant**
Bureau national
Rue Albert
Ottawa (Ontario)
K1A 0P7

**La garderie, une expérience de vie pour l'enfant** s'adresse à toute personne concernée par la qualité du développement de l'enfant de la naissance à six ans.

Cette série comprend trois volets :
— l'âge de la recherche de l'identification de 1 à 24 mois ;
— l'âge de la démarche vers l'autonomie, de 2 à 4 ans ;
— l'âge de la conquête de l'initiative, de 4 à 6 ans.

Les auteures, Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon, proposent ici une démarche pratique susceptible de servir de départ à la création de nouvelles situations qui stimuleront le développement global de l'enfant.

**La garderie, une expérience de vie pour l'enfant** est un instrument concret et bien documenté ; c'est un outil de réflexion fondé sur la connaissance même des caractéristiques de l'enfance. Il met en relief l'importance de l'intervention éducative fondée sur les capacités et les possibilités de chaque enfant.

Gouvernement du Québec
Office des services
de garde à l'enfance

Imprimé au Québec, Canada

# Volume

# 3

Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon

# La garderie,

## une expérience de vie pour l'enfant

Le contenu de cette publication a été réalisé
par l'**Office des services de garde à l'enfance**
Direction **Recherche et information**

et

Raquel Betsalel-Presser, Ph. D. (Sciences de l'éducation, U. de Montréal)
Professeure agrégée
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

Denise Garon, Ph. D. (Sciences de l'éducation, U. Laval)
Professeure en techniques de services
de garde d'enfants
Cégep Sainte-Foy

**Photographies:**
Ministère des Communications du Québec
Office des services de garde à l'enfance

Cette édition a été produite
par la Direction générale
des publications gouvernementales
du ministère des Communications

**Dépôt légal — 4e trimestre 1984**
**Bibliothèque nationale du Québec**

**ISBN 2-551-08974-3**
**ISBN 2-551-08971-9 (série)**

© Gouvernement du Québec

# la garderie,

## une expérience de vie pour l'enfant

Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon

**Collection**
**Ressources**
**et petite enfance**

## VOLET 3

L'âge
de la conquête
de l'initiative
**de 4 à 6 ans**

Québec

# Avant-propos

L'Office des services de garde à l'enfance, organisme chargé par la loi sur les services de garde à l'enfance de veiller à ce que soient assurés des services de garde à l'enfance de qualité, se doit d'offrir un soutien technique et professionnel aux organismes et personnes oeuvrant dans ces services.

Dans cet esprit et devant la popularité de l'édition de rodage de « La garderie une expérience de vie pour l'enfant » publiée en 1976, l'Office proposait aux auteures de revoir le contenu et de l'actualiser en vue d'éditer à nouveau le document. Avec la collaboration de la Direction générale des publications gouvernementales (ministère des Communications du Québec), cette réédition était l'occasion de donner à ces ouvrages de référence un format plus pratique à consulter.

Maintenant en trois volets, « La garderie, une expérience de vie pour l'enfant » est publiée dans la collection « Ressources et petite enfance » à laquelle viendront s'ajouter d'autres ouvrages se voulant des outils et des instruments de travail à l'intention de toutes les personnes concernées par le développement des enfants de moins de six ans.

Nous tenons à remercier chaleureusement les auteures, Denise Garon et Raquel Betsalel-Presser, pour le sérieux et la compétence dont elles ont fait preuve dans la révision et l'actualisation de cette nouvelle édition. Denise Trudel, agente d'information à l'Office, les a accompagnées en leur apportant un soutien technique dans cette longue démarche qui nous conduit aujourd'hui à la publication de cet ouvrage.

Ces publications sont un témoignage concret de la collaboration entre les divers intervenants des milieux de l'éducation, de la recherche et l'Office des services de garde à l'enfance.

Nous osons croire que « La garderie une expérience de vie pour l'enfant » s'avérera un outil efficace pour tous ceux et celles qui, oeuvrant auprès des jeunes enfants, sont soucieux de leur offrir un cadre de vie pleinement adapté à leurs besoins.

**Renée Spain,** directrice
Recherche et information
Office des services de garde à l'enfance

# Table des matières

**Présentation générale des trois volets**


| | Page |
|---|---|
| **Introduction** | 3 |
| **Objectifs généraux** | 4 |
| **Structure des trois volets** | 5 |
| **Aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans** | 11 |
| • Les caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire | 11 |
| • Le développement sensorimoteur | 12 |
| • Le développement socio-affectif | 15 |
| • Le développement du langage verbal | 16 |
| • Les activités physiologiques | 18 |


# Volet III

## Âge de la conquête de l'initiative


| | |
|---|---|
| **Le portrait de l'enfant de quatre à six ans** | 23 |
| **La banque de ressources** | 25 |
| *Portrait de l'enfant de quatre à cinq ans* | 25 |
| • Le développement sensorimoteur | 29 |
| • Le développement socio-affectif | 50 |
| • Le développement du langage verbal | 68 |
| *Portrait de l'enfant de cinq à six ans* | 71 |
| • Le développement sensorimoteur | 75 |
| • Le développement socio-affectif | 91 |
| • Le développement du langage verbal | 99 |
| *Les activités physiologiques de quatre à six ans* | 102 |
| • Repos-sommeil | 105 |
| • Alimentation | 106 |
| • Élimination et hygiène | 108 |

**Éléments de réflexion pour l'éducateur** ..... 110

- Évaluation personnelle ..... 110
- Observation de l'enfant ..... 110
- Interaction professionnelle ..... 111

**Résumé** ..... 112
**Conclusion** ..... 114
**Références** ..... 115
**Lectures recommandées** ..... 118
**Liste des publications de l'Office des services de garde à l'enfance** . 119
**Ressources pour la petite enfance** ..... 121

## Liste des tableaux

# Volet III


| | | Page |
|---|---|---|
| **Tableau I** | Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans | 14 |
| **Tableau II** | Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans | 17 |
| **Tableau III** | Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans | 19 |
| **Tableau IV** | Les activités physiques de l'enfant de un mois à six ans | 21 |
| **Tableau V** | Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de quatre à cinq ans | 25 |
| **Tableau VI** | Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de quatre à cinq ans | 49 |
| **Tableau VII** | Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de quatre à cinq ans | 67 |
| **Tableau VIII** | Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de cinq à six ans | 71 |
| **Tableau IX** | Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de cinq à six ans | 87 |
| **Tableau X** | Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de cinq à six ans | 98 |
| **Tableau XI** | Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de quatre à six ans | 102 |

# Introduction

Depuis la première édition de rodage de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* (1976)[1], des événements importants en matière de services de garde ont marqué l'évolution des ressources destinées à la petite enfance au Québec. Sans doute, le point tournant de l'histoire de ces services est lié au rapport du Comité interministériel sur les services d'accueil à la petite enfance (1978), suivi en 1979 de la loi 77, qui institue l'Office des services de garde à l'enfance. En 1980, cet organisme devient responsable d'appliquer la loi et de promouvoir cinq catégories de services de garde[2], c'est-à-dire le service de garde en garderie de jour, le service de garde en milieu familial, le service de garde en milieu scolaire, la halte-garderie et le jardin d'enfants. Une telle variété de services de garde possibles représente une richesse autour des ressources disponibles à long terme. Chacune d'elle ayant été conçue en vue de répondre aux demandes, aux priorités et aux besoins des familles à l'égard de leur enfant, cette variété témoigne d'un souci de pluralisme offrant un certain choix en fonction du type de support recherché par les parents. Ainsi, les familles qui réclament un service de garde pendant toute la journée peuvent faire appel à la garderie ou au service de garde en milieu familial en tenant compte, d'une part, des valeurs qu'elles privilégient et, d'autre part, de l'existence de ces services dans leurs quartiers ou dans leurs milieux de travail. De plus, le jardin d'enfants et la halte-garderie, suivant leur philosophie spécifique, offrent un programme plus court (généralement 2 à 3 heures par jour pour le premier, et à une fréquence et une durée intermittente pour le deuxième).

En conséquence, la présente version révisée et actualisée de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* tient à maintenir son but premier, c'est-à-dire celui d'offrir un instrument de travail permettant de mieux adapter les interventions auprès des jeunes enfants. Dans le même sens, la nouvelle version se propose de rejoindre toutes les personnes concernées par la qualité du développement des moins de 6 ans, que ce soit dans une situation régulière ou occassionnelle de vie collective ou dans une relation individuelle avec un enfant de cet âge.

Cette série peut constituer, dans un sens large, une ressource pour des personnes impliquées dans des milieux hospitaliers, des cliniques, des classes maternelles, des terrains de jeu, des programmes récréatifs, et dans des programmes de formation et de perfectionnement du personnel destiné à la petite enfance. Somme toute, **c'est l'enfant d'âge préscolaire qui est le pivot de ce document, quelle que soit la nature du programme fréquenté**.

De plus, cette nouvelle version offre aux responsables de la formation et du perfectionnement des éducateurs[3] en service de garde l'occasion de mieux définir les multiples concepts issus des recherches portant sur le développement psychomoteur et social de l'enfant et de les appliquer tout en tenant compte du contexte particulier dans lequel ils travaillent.

1. Nicole Ouimet-Malo, du ministère des Affaires sociales, a participé à la rédaction de cette édition.
2. En septembre 1983, les articles 5 et 6 de la Loi sur les services de garde à l'enfance portant sur les haltes-garderies et les jardins d'enfants ne sont pas encore en vigueur.
3. Afin de simplifier la lecture de ce texte, le terme éducateur sera utilisé, qu'il s'agisse d'une éducatrice ou d'un éducateur, et ce, quel que soit son statut professionnel.

Plusieurs réalisations québécoises et étrangères ont contribué, depuis 1976, à améliorer la qualité des services offerts à la petite enfance ; des publications concernant la situation des garderies au Québec, des guides portant sur des aspects de la santé et sur la vie de groupe en garderie ont aidé le personnel et les usagers des services de garde à être plus conscients des caractéristiques de ce milieu de vie. Il faut souligner également qu'une plus grande quantité de livres et de périodiques en langue française touchant ce domaine devient accessible au personnel et aux parents, et leur permet de mieux se renseigner. La démarche entreprise s'inscrit donc dans un courant de réflexion et d'application résolument actuel.

## Objectifs généraux

Cette mise à jour de *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant* veut rejoindre un grand public par le biais d'une documentation vaste et complexe concernant la petite enfance. Bien qu'il ne soit pas question de procéder à une analyse exhaustive des publications, les données issues des études les plus récentes seront synthétisées et intégrées suivant un esprit analogue à celui de la première version. En définitive, il s'agit de compléter les connaissances de l'univers de l'enfance et d'aborder des éléments de réflexion sur les changements vécus par les adultes, lorsqu'ils se trouvent dans un processus de développement professionnel.

En outre, cette nouvelle version se propose de favoriser l'auto-analyse, la réflexion, l'interaction et l'auto-évaluation du lecteur dans une perspective de croissance personnelle et professionnelle. En effet, les éducateurs en garderie ont maintenant suffisamment de recul et d'expérience pour mener une réflexion susceptible de les amener vers une analyse de leurs interventions pédagogiques. Dans le même sens, bien souvent des éducateurs recherchent un support auprès de leurs collègues, ou bien ils se tournent vers d'autres ressources dans le milieu. Cette série espère donc déclencher chez les éducateurs de la petite enfance une démarche de réflexion, à partir du contenu présenté et à l'aide de références incluses.

De plus, ce document peut être utilisé dans le but d'améliorer le niveau de communication entre les différents intervenants de la petite enfance ; grâce à une ressource commune, éducateurs et parents pourraient maintenir un esprit complémentaire à partir d'interactions quotidiennes avec le jeune enfant, de manière à favoriser le dialogue entre eux ainsi qu'une continuité entre les deux milieux de croissance.

En résumé, cet instrument de travail cherche à orienter les adultes engagés dans une situation éducative auprès de l'enfant d'âge préscolaire afin d'assumer les objectifs suivants :

- Assurer à l'enfant des expériences positives sur les plans physique, psychologique et social ; compte tenu de l'âge de l'enfant et du temps passé à la garderie, la qualité des services offerts est de première importance.
- Aider à situer l'enfant dans l'ensemble de son développement par rapport aux autres enfants.

- Aider à définir les éléments d'organisation d'une garderie par rapport aux besoins des enfants qui la fréquentent.

- Amener l'adulte à tirer profit des situations quotidiennes de façon à les rendre significatives pour tous les enfants et à développer leur autonomie et leur esprit créateur.

- Concilier les valeurs éducatives préconisées dans la famille et à la garderie.

- Établir une continuité dans la qualité des services entre la garderie et l'école.

## Structure des trois volets

Selon les remarques présentées par certains lecteurs de l'édition du rodage, le format en deux tomes de l'édition originale s'avérait difficile à manipuler. Une nouvelle présentation a donc été conçue dans le but de favoriser la lecture selon les niveaux d'âge recherchés par le lecteur. C'est ainsi que l'idée d'une série de trois volets directement interreliés a été retenue. Chaque volet est regroupé à partir de caractéristiques propres à l'évolution de l'enfance :

- *l'âge de la recherche de l'identification* : **de un à vingt-quatre mois**, subdivisé en 4 sous-catégories : de un à six mois, de sept à douze mois, de treize à dix-huit mois, et de dix-neuf à vingt-quatre mois ;

- *l'âge de la démarche vers l'autonomie* : **de deux à quatre ans**, subdivisé en 3 sous-catégories : de deux à deux ans et demi, de deux ans et demi à trois ans, et de trois à quatre ans ;

- *l'âge de la conquête de l'initiative* : **de quatre à six ans**, subdivisé en 2 sous-catégories : de quatre à cinq ans et de cinq à six ans[4].

Ces catégories d'âge ne sont évidemment pas rigides. Elles regroupent les grands événements du développement de l'enfant et sont tributaires du processus de maturation qui s'opère de façon relativement universelle chez tous les enfants, mais à des rythmes différents. Elles doivent donc être considérées comme des points de repère. Pour chaque catégorie d'âge, les aspects suivants ont été retenus :

- le développement sensorimoteur ;
- le développement socio-affectif ;
- le développement du langage verbal ;
- les activités physiologiques.

Il devient donc essentiel de tenir compte, à la fois, de l'ensemble de la catégorie d'âge qui intéresse le lecteur et des sous-catégories de niveaux d'âge précédant ou suivant ledit niveau. Ces aspects du développement n'ont qu'une fonction d'organisation pour fins d'étude, mais ils sont toujours considérés comme intimement interreliés à l'ensemble du développement. À titre d'exemple, lorsque sur le plan

4. Il convient de souligner, cependant, qu'une attention particulière devrait être accordée dans un prochain document à la catégorie de cinq à six ans car il s'agit d'enfants qui sont souvent accueillis simultanément par une double organisation institutionnelle susceptible de rendre l'approche éducative relativement ambiguë et complexe, c'est-à-dire la maternelle et la garderie.

moteur l'enfant effectue un nouveau mouvement, c'est toute sa personne, et éventuellement son entourage, qui s'en ressentira ; l'enfant éprouvera le sentiment « d'avoir atteint un nouveau jalon dans la croissance » par les nouvelles possibilités d'autonomie que le mouvement en question met à sa portée et il peut utiliser cette nouvelle capacité d'entrer en relation avec les autres. Il est donc très important de préserver constamment cette interrelation entre chaque aspect du développement. C'est ainsi que chacun des volets présente systématiquement une démarche théorique et une démarche pratique, propre au niveau d'âge traité, même si celles-ci ne sont pas identifiées en tant que telles.

Dans un premier temps, **les aspects généraux du développement de l'enfant** familiarisent le lecteur avec les caractéristiques sensorimotrices, socio-affectives, langagières et les activités physiologiques qui marquent le développement de l'enfant de **un mois à six ans**.

Cette vue d'ensemble du développement de l'enfant d'âge préscolaire conduit, par la suite, au contenu de chaque volet selon la catégorie d'âge traitée. Ainsi, chacun des trois volets présente le portrait de l'enfant et la banque de ressources appropriées à l'âge.

**Le portrait de l'enfant** trace un profil sommaire du développement selon l'âge spécifique traité dans un volet en particulier (ex. : portrait de l'enfant de deux à quatre ans, l'âge de la démarche vers l'autonomie).

Suivant ce portrait, la **banque de ressources** développe en détail les sous-catégories d'âge en question.

En premier lieu, cette banque de ressources présente un tableau synthèse d'un aspect précis du développement selon la sous-catégorie d'âge respective (ex. : développement sensorimoteur de l'enfant de quatre à cinq ans).

Le tableau synthèse est composé d'énoncés théoriques qui ont été empruntés à diverses études scientifiques [4]. Ils précisent les principales caractéristiques identifiées dans chaque portrait de l'enfant. De plus, ces énoncés théoriques constituent la base de toutes les démarches pratiques qui les suivent. Toutefois, il est très important d'insister sur le fait que les synthèses et les énoncés théoriques doivent servir avant tout de points de repère destinés à mieux comprendre les comportements des enfants et à les situer dans leur processus individuel de maturation. **Il ne faudra donc jamais les utiliser comme grille d'évaluation**. Si des enfants présentent des difficultés particulières, il faut consulter des spécialistes qui les évalueront à l'aide d'instruments précis dont ils connaissent la valeur et la portée.

Par ailleurs, la démarche pratique, qui est présentée sous forme de **situations**, **attitudes** et **organisation matérielle**, constitue une sorte d'intégration des fondements inhérents d'un programme de garderie ; en d'autres termes, elles correspondent à l'ensemble indissociable des dimensions humaines, pédagogiques et environnementales proprement dites. Bref, la banque de ressources suivra toujours la séquence suivante :

---

4. Voir références et lectures recommandées à la fin du volet.

- tableau synthèse ;
- âge ;
- aspect du développement ;
- énoncé théorique ;
- situations ;
- attitudes ;
- organisation matérielle.

Afin d'établir clairement l'importance d'une interrelation entre les composantes théoriques et pratiques, la description suivante des trois axes de cette dernière dimension tentera de consolider l'orientation donnée à *La garderie, une expérience de vie pour l'enfant*.

**La dimension humaine**

L'enfant est l'élément central du service de garde. Il y arrive avec ses aptitudes, ses antécédents familiaux et ses besoins. Il est, par ailleurs, encore dépendant de l'adulte qui lui sert de point de référence et de modèle de comportement autant que de secours et de soutien. Il a des besoins qu'il ne peut satisfaire seul et qu'il peut parfois difficilement exprimer. Les activités doivent donc être organisées en fonction de lui.

Par ailleurs, la garderie se caractérise par le regroupement d'enfants et, en conséquence, la vie de groupe devient une réalité importante. L'enfant est en effet confronté à d'autres pairs qui, à cause de leur âge, ont des besoins et des appréhensions à la fois analogues et différents. Cela exige de chacun (enfants et adultes) un ajustement constant et un certain apprentissage de la tolérance et de la coopération. L'enfant d'âge préscolaire est au coeur du processus de socialisation qui lui crée souvent des difficultés d'adaptation (partager des jouets, attendre son tour, contrôler ses impulsions, etc.). Cependant, malgré le fait que le jeune enfant est incapable de partager toutes les activités collectives, le groupe est pour lui une source à la fois de contraintes et d'apprentissages très positifs. Il faut être aussi conscient que le groupe est une entité en soi qui conditionne le comportement des adultes et l'organisation de la garderie.

Les éducateurs sont les adultes qui influencent le plus le fonctionnement et le caractère propre de la garderie. En effet, à cause de l'importance de l'adulte pour l'enfant et du pouvoir de l'éducateur de choisir son mode d'intervention, il modèle directement le climat de la garderie et la qualité des relations. Son attitude et son comportement, le type d'activités qu'il suggère ou impose, les réponses de l'enfant qu'il suscite ou accepte, le degré et le type de communication qu'il privilégie sont autant de facteurs qui marquent le développement, et davantage le comportement des enfants.

Cette responsabilité doit être partagée par la personne responsable des programmes dont l'attitude et l'intervention en rapport avec les programmes, les horaires, l'organisation physique et matérielle déterminent le comportement du personnel. Son degré d'implication auprès des enfants peut également en faire une figure importante pour ces derniers.

Le personnel de la garderie a la responsabilité d'organiser les activités de la journée de façon à respecter autant que possible les besoins de chaque enfant.

Selon leur disponibilité, les parents peuvent aussi devenir une composante du monde de la garderie. On devrait encourager leur participation aux activités et tirer profit de leurs aptitudes ou talents particuliers.

**La dimension pédagogique**

L'importance accordée à la dimension humaine explique la place privilégiée réservée à l'enfant et à l'intervenant adulte dans les situations suggérées. Les éléments théoriques présentés dans la banque de ressources accordent une large place à l'interaction directe entre l'éducateur et l'enfant ; ces lignes directrices se prolongent en **situations** concrètes et en **attitudes** générales que l'intervenant adulte pourra adapter selon son style de personnalité et suivant son propre rythme. Les situations correspondent à une application concrète de la dimension pédagogique. Ce sont des jeux, des activités spontanées de l'enfant que l'éducateur utilise afin de favoriser le développement d'une habileté ou d'une capacité précise. Les situations peuvent aussi correspondre à des activités proposées et orientées par l'éducateur dans le but d'aider l'enfant à aborder ou à raffiner une acquisition spécifique lorsque le progrès de l'enfant réclame le support de l'adulte ; afin de conserver une certaine unité de présentation, les situations sont décrites en terme d'actions à faire, de gestes à poser, etc., mais une telle démarche n'est pas synonyme d'interventions rigoureuses ou rigides. En effet, l'éducateur reste le seul juge pour décider du moment qui convient, de la manière de présenter l'activité et de la pertinence de cette intervention. À titre d'exemple, s'il est proposé de prendre le bébé, de stimuler son regard par des jeux spécifiques, il va sans dire que c'est l'éducateur qui adapte une telle proposition comme et quand il convient.

Les situations et les activités proposées constituent des suggestions non exhaustives ; elles servent de point de départ à la réflexion et à la création d'autres situations susceptibles de stimuler le développement de l'enfant. Elles ne doivent donc pas être utilisées dans l'esprit de «**trucs**» ou de «**recettes pédagogiques**» et il s'avère important d'adapter les situations à chaque cas particulier.

De plus, il faut préciser que le concept de programme, utilisé parfois dans le présent ouvrage, doit être compris dans le sens large du terme. En effet, il fait référence à une conception globale (écologique) du milieu de la garderie, c'est-à-dire à l'ensemble des composantes humaines, matérielles et pédagogiques qui affectent la qualité de vie de l'enfant. En aucun cas, il ne faut interpréter la portée du concept de programme dans une perspective étroite, n'incluant que des activités dirigées. Tout élément du milieu peut devenir une composante des activités vécues en garderie (jeux spontanés, routines quotidiennes, etc.) et les buts poursuivis peuvent être multiples :

- Amener l'enfant à poser des actes de plus en plus autonomes et à développer le sens de la liberté et de la responsabilité.
- Amener progressivement l'enfant à penser et à exprimer sa pensée.

• Aider l'enfant à progresser dans la prise de conscience de lui-même comme personne humaine et morale, et dans sa compréhension de l'univers qui l'entoure.

• Permettre à l'enfant d'exprimer ses émotions et l'aider à les contrôler et à les orienter.

Somme toute, à l'intérieur d'un programme, les situations visent à favoriser la réflexion et l'analyse des formes d'interventions que chaque adulte adopte auprès de l'enfant. L'intervention est perçue à la fois en termes d'acte pédagogique auprès des jeunes et de support à la famille, qui peut adopter des attitudes analogues. Par ailleurs, les attitudes proposées dans les situations concrètes indiquent, dans le même sens, des pistes pédagogiques qui ne visent pas à modeler les comportements des adultes, mais plutôt à suggérer des approches respectueuses d'une philosophie d'intervention non directive. Une telle démarche permet à l'éducateur de mieux se situer en tenant compte des limites de sa propre personnalité ; l'auto-évaluation nécessaire à une telle approche rend possible une constante remise en question du rôle d'éducateur.

À la fin de chaque volet, des éléments de réflexion permettent de susciter chez l'éducateur une démarche d'évaluation personnelle, d'observation de l'enfant et d'interactions enfants-adultes-enfants.

Enfin, il faut souligner que toute activité d'un programme doit toujours découler de trois considérations fondamentales :

a) les besoins de l'enfant (âge et caractéristiques) ;

b) la nature du service de garde et les besoins des parents (garderie de jour, service de garde en milieu familial, jardin d'enfants, etc.);

c) le contexte général de la garderie comme milieu de vie : la situation géographique, le personnel, la place des parents, les locaux et les activités prévues.

**La dimension environnementale**

L'enfant se situe par rapport aux personnes, mais également par rapport au milieu physique (espace et objets surtout). Il y trouve des points de repère qui le sécurisent et aussi une source de découvertes qui stimulent son développement. L'aménagement du milieu physique est donc important. La garderie doit offrir aux enfants des espaces adaptés à leurs besoins, espaces qui tiennent compte de leur stade de développement et facilitent ainsi leur conquête de l'autonomie tant physique (capacité de déplacement), physiologique (alimentation, repos, propreté), que psychologique (capacité de choisir, etc.). L'organisation spatiale doit aussi être sécurisante (leur permettre la formation d'une image positive de soi, des autres, du milieu, etc.) et stimulante (encourager l'exploration, la découverte, favoriser les apprentissages).

L'aménagement doit également assurer la continuité : prévoir des espaces familiers établissant une continuité entre la famille et la garderie (espaces pour dormir, manger, jouer, etc.) ; planifier des espaces familiers correspondant aux normes du milieu, conformes au site de la garderie, pour éviter de créer des problèmes d'adaptation.

En plus des considérations sur l'espace intérieur et extérieur de la garderie, la dimension environnementale se réfère à l'utilisation du matériel comme source de stimulation pour l'enfant. Bien que la qualité du matériel soit un élément primordial pour favoriser une santé physique et mentale équilibrée, ce matériel perd sa valeur intrinsèque lorsque l'adulte néglige de le rendre accessible à l'enfant. C'est donc dans un esprit de ressource secondaire, associée à l'interaction éducateur-enfant, que l'utilisation du matériel est ici suggérée.

**La pédagogie du quotidien.**

Les services de garde doivent assurer la sécurité physique et émotive des enfants. Pour cela, il devient essentiel de prévoir des activités adaptées à leurs capacités et une certaine régularité afin de faciliter leur intégration. De plus, il est aussi important de planifier des activités de transition de façon à réduire les dangers de surexcitation et de désordre, surtout lors de périodes plus difficiles (avant le repas, période de rangement, etc.).

Les activités doivent également présenter suffisamment de souplesse pour permettre à l'enfant de se découvrir, de choisir ses jeux et ses amis et de faire varier ses intérêts au rythme de sa capacité de concentration et d'attention. S'adaptant à l'âge et au niveau de développement des enfants, ces activités doivent assurer un certain équilibre entre les périodes de détente et les périodes de jeux stimulantes, les situations individuelles et les situations collectives, les jeux dirigés et les jeux libres.

Les activités en garderie devraient permettre aux enfants d'apprendre au rythme des situations vécues naturellement. Dans cette perspective, il est important de prévoir une variété d'expériences qui favorisent la créativité et l'expression de l'enfant. Le jeu y tient une place de première importance puisqu'il est, pendant toute l'enfance, le pivot de l'apprentissage et qu'il favorise le développement de l'intelligence, de la motricité, du langage et de la socialisation.

La garderie prévoit aussi des occasions de stimuler le développement d'habiletés précises reliées aux soins personnels, c'est-à-dire d'amener l'enfant à une autonomie progressive sur le plan de l'alimentation, de l'hygiène et du repos.

La garderie doit reconnaître aux parents leur rôle et leurs responsabilités et respecter autant que possible les valeurs du milieu d'origine. Elle encourage donc les parents qui le peuvent à participer aux activités de la garderie ou à échanger avec les responsables pour assurer une certaine continuité des soins.

# Aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans

## Les caractéristiques de l'enfant d'âge préscolaire

Tel que précisé auparavant, quatre aspects du développement ont été retenus pour les fins de cette série : le développement sensorimoteur, le développement socio-affectif, le développement du langage verbal et les activités physiologiques. Cette division peut, sur bien des plans, être critiquée, et d'autres formules auraient pu tout aussi bien être choisies. Il est cependant apparu important de se limiter à des secteurs facilement observables et d'intégrer des concepts plutôt abstraits à des situations concrètes. Tel est le cas pour les concepts de la conscience de soi et le développement de l'intelligence en tant que tels. La découverte de soi se fait par l'intermédiaire du contact de l'enfant avec le milieu humain et physique. C'est à travers son développement sensorimoteur et physiologique (habitudes alimentaires, hygiéniques et de repos) que l'enfant découvre son corps avec ses possibilités et ses limites. C'est par son contact avec ses pairs et avec les adultes qu'il apprend à se définir comme individu et comme être social à la fois capable d'agir, de réagir et de communiquer. Tous les moments de sa vie contribuent à parfaire sa connaissance de soi. Rendre l'enfant plus conscient de lui-même et développer sa compétence à tous les niveaux devient ainsi l'objectif général à l'intérieur de toutes les activités d'une journée. On retrouvera donc dans les quatre aspects présentés des références à cet objectif fondamental.

Il en est de même pour le développement de l'intelligence. L'enfant d'âge préscolaire n'a pas atteint le niveau de la logique abstraite, il ne fonctionne qu'à partir de son contact avec le milieu humain et physique qui lui permet d'observer, de reconnaître, de se rappeler, d'associer ou de dissocier, de comparer, etc. Ces actions se retrouvent continuellement dans les activités des enfants et c'est pourquoi elles ont également été intégrées aux quatre aspects du développement.

Ce document veut mettre l'accent sur l'importance, pour un programme de garderie, de faire vivre des situations qui rejoignent le développement global, intégral des enfants et de *favoriser nettement le processus de développement plutôt que le produit résultant d'une action*. En d'autres termes, *l'habileté que l'enfant développe dans une activité doit avoir priorité sur la qualité physique ou plastique du produit qui en découle*.

On sait maintenant que tout apprentissage se fait par une expérience. L'enfant doit pouvoir s'essayer plusieurs fois, répéter, recommencer, se tromper pour parvenir à maîtriser une habileté quelconque ; il faut apprécier l'énergie déployée par l'enfant dans cette démarche de croissance physique et mentale. On reconnaît par là l'importance des premières années de la vie pour l'ensemble du développement et la nécessité de ne négliger aucun des éléments impliqués dans ce long processus.

## Le développement sensorimoteur

L'organisation progressive des gestes, des déplacements, des actions d'un enfant au cours des premières années de sa vie est marquée par une double caractéristique : les habiletés sensorielles et motrices. Elles sont en effet, à cette étape, un instrument privilégié d'apprentissage. Grâce à la manipulation active, à l'acquisition de mouvements importants (la marche, le saut, la course, etc.), à la répétition d'expériences diverses pour le simple plaisir de l'action, l'enfant évolue à partir des réflexes des débuts de la vie jusqu'à une forme de pensée intériorisée, efficace et bien articulée. Lorsqu'il franchit le seuil de l'école, l'enfant de six ans a emmagasiné, par le biais de gestes, de mouvements et de perceptions sensorielles diverses, un bagage impressionnant de connaissances et d'informations.

Au cours des deux premières années, le nourrisson aborde et contrôle des acquis essentiels ; il reçoit en effet de multiples stimulations sensorielles concernant les objets et apprend à les associer de façon pertinente. Il s'exerce, répète les mêmes gestes et s'intéresse progressivement aux résultats qu'il produit ; ces gestes intentionnels illustrent bien l'intérêt de plus en plus marqué du bébé pour son environnement immédiat. Vers la fin des deux premières années de sa vie, l'enfant a généralement compris que les objets de son environnement sont des réalités permanentes dont l'existence ne dépend pas uniquement de ses propres perceptions qui lui permettent de voir, de toucher, de palper, etc. Le bébé a déjà suffisamment l'expérience de son petit univers pour savoir qu'un objet peut exister même s'il est absent. La compréhension d'une telle réalité (permanence de l'objet) est une compétence préalable à l'acquisition des notions spatiales et temporelles les plus simples. Si l'enfant ne parvient pas à comprendre que les objets autour de lui sont différents de lui-même et indépendants de ses propres perceptions, il ne pourra vraiment pas aborder la nature des choses telles qu'elles existent.

Les sons, les gestes, les mouvements, l'image du corps propre, l'organisation du temps et de l'espace autour de soi sont autant d'aspects qui font l'objet d'une démarche d'apprentissage intense au cours des six premières années de la vie.

Tous ces instruments de connaissance se polissent et se perfectionnent par la suite et contribuent, à l'âge adulte, à l'identification d'une personnalité bien organisée.

**Le développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau I)

Le tableau I synthétise les composantes du développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans. Il passe en revue les différents sens (la vision, l'audition, le toucher, l'odorat, le goût) et les parties du corps qui rendent possible la préhension et la locomotion. Par ailleurs, l'accent mis sur l'une ou l'autre de ces composantes dépend de chaque groupe d'âge analysé.

Le concept **d'organisation perceptive** fait appel à la capacité de déceler, d'organiser et, éventuellement, d'interpréter une information fournie par l'environnement, à partir de différentes sources sensorielles. Par exemple, lorsqu'un enfant voit un écureuil se promener dans un arbre, il doit faire la démarche suivante avant d'être vraiment capable de décoder et de comprendre la situation qui est devant ses yeux :

— il voit (perception de l'objet) ;
— il fixe le regard (attention visuelle) ;
— il retient l'image (mémoire visuelle) ;
— il distingue l'image de façon sélective pour maintenir l'attention (discrimination visuelle).

Cette séquence dans la démarche d'apprentissage s'organise graduellement chez le jeune enfant et contribue directement au développement de l'intelligence.

## Tableau I

**Le développement sensori-moteur de l'enfant de un mois à six ans**

| Organisation perceptive* | | Contrôle du geste | Contrôle du corps | Conscience du corps | Organisation de l'espace | Organisation du temps |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Vision** | **Audition** | **Préhension et manipulation** | **Locomotion** | **Schéma corporel** | **Relations spatiales** | **Relations temporelles** |
| • perception | • perception | • acquisition des mouvements de la main | • acquisition des mouvements | • image corporelle | • adaptation à l'espace | • adaptation au temps |
| • attention visuelle | • attention auditive | • coordination oeil-main | | • concept du corps (connaissance) | • orientation dans l'espace | • orientation dans le temps |
| • mémoire visuelle | • mémoire auditive | • raffinement du mouvement (perception par le toucher) | • coordination | • schéma corporel (représentation) | • acquisition des notions | • acquisition des notions |
| • discrimination | • discrimination | | • raffinement du mouvement | • latéralité | • structuration de l'espace | • structuration du temps |
| **Ce qui est visible** | **Les sons** | **Les gestes** | **Les mouvements** | **Le corps** | **L'espace** | **Le temps** |
| • objet<br>• êtres vivants | • bruits<br>• cris<br>• voix | • tenir, lâcher, serrer, frapper, lancer, tracer | • s'asseoir, se tenir debout, ramper, grimper, marcher, courir, sauter, sautiller, galoper, tirer, pousser. | • et ses parties | • espace vide ou occupé<br>• les objets dans l'espace | • les actions dans le temps |
| • dimension<br>• couleur<br>• forme<br>• mouvement | • hauteur<br>• intensité<br>• durée<br>• succession | • souplesse<br>• précision<br>• régularité<br>• efficacité (textures, températures, résistance) | • souplesse<br>• précision<br>• rapidité<br>• équilibre | • espace du corps<br>• rythme du corps<br>• possibilités<br>• limites du corps | • **notions de relations** : hauteur, longueur, largeur, grosseur, distance<br>• **notions de positions** : dessus, dessous, à côté, dedans | • durée<br>• vitesse<br>• succession<br>• intervale |

* Ce tableau se limite à la vision et à l'audition. La perception par le toucher est incluse dans la section préhension et manipulation. La perception par le goût et l'odorat ne fera pas l'objet d'une présentation particulière.

Le tableau présente également le **contrôle du geste** et le **contrôle du corps** en suivant la même démarche progressive. Le tableau limite ici le geste à la préhension et à la manipulation, ces deux pôles étant considérés dans le présent contexte comme les plus significatifs.

Les trois dernières catégories du tableau, **conscience du corps, organisation de l'espace, organisation du temps,** font appel à la représentation mentale que l'enfant parvient à maîtriser et à l'exploration qu'il fait de lui-même et de son milieu.

Enfin, les deux paliers inférieurs du tableau d'ensemble présentent différents concepts et différentes habiletés qui font l'objet de chacun des aspects à développer. Ainsi, la vision met en cause ce qui est visible, objets ou êtres vivants, et débouche progressivement sur le contrôle des dimensions, des formes, des couleurs, etc. L'audition s'exerce à partir de sons, de bruits, de cris, etc., et permet de maîtriser avec le temps la hauteur, l'intensité, la durée des sons ; le contrôle du geste se développe par des comportements comme tenir, lâcher, serrer, etc., et s'associe à des qualités de souplesse, de précision, de régularité dans les mouvements et ainsi de suite pour chacun des thèmes présentés dans le tableau.

Ce tableau synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de un mois à six ans rassemble donc les principaux concepts qui seront présentés dans la banque de ressources. Il faut remarquer que certains aspects du développement sensorimoteur seront plus accentués que d'autres de manière à tenir compte des âges où ils se manifestent. Ainsi, l'organisation de l'espace et du temps est encore floue chez le nourrisson, mais ces concepts peuvent être davantage analysés à l'âge raffiné de la démarche vers l'autonomie, c'est-à-dire vers trois ans, et plus particulièrement à l'âge de la conquête de l'initiative (de quatre à six ans).

Finalement, le développement du nourrisson (volet I) présente des particularités plus marquées qui ne sont pas incluses dans le tableau[5]. À titre d'exemple, les fiches regroupent les aspects vision - préhension - succion - audition, à cause de la relation extrêmement étroite qui existe entre chacun de ces aspects du développement sensoriel. De plus, la locomotion présente l'évolution de la maîtrise de la tête, de la coordination des membres, de l'acquisition des positions assise et debout et de la marche.

## Le développement socio-affectif

L'ensemble des sentiments, des émotions, des attachements et des rejets vécus par l'être humain tisse l'histoire affective personnelle et modifie jusqu'à un certain point la qualité de ses rapports sociaux.

La socialisation est un processus d'apprentissage infiniment complexe qui met en scène à la fois des comportements et des émotions; ainsi, le plaisir, la peur, l'anxiété, la joie ont des effets habituellement observables dans les interactions sociales (mimiques, gestes, sourires). Le jeune enfant doit donc apprendre à

5. Dans la banque de ressources, un tableau synthétique introduit chaque sous-catégorie d'âge en présentant les aspects qui lui sont particuliers.

communiquer ses propres émotions, à comprendre et à bien décoder celles des autres au contact des adultes qui l'entourent et, un peu plus tard, au contact des autres enfants ; il acquiert avec le temps des règles de vie, des habitudes sociales, des croyances spécifiques ; il endosse aussi progressivement des rôles sociaux conformes au milieu où il vit. Le jeu constitue, au cours des premières années de vie, le pivot même de ces échanges et de ces interactions et il permet à l'enfant d'expérimenter, à la mesure de son âge et de ses propres limites, les plaisirs et les contraintes de la vie collective.

**Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau II)

Le tableau II présente l'enfant en interaction avec les adultes et avec les autres enfants. L'expression des émotions, l'attachement ressenti pour les adultes significatifs de son entourage (figures parentales, adultes responsables à la garderie) et l'imitation de ces figures adultes sont autant de formes d'interactions adoptées par les enfants dans leurs rapports avec les adultes.

Dans leurs échanges avec les autres enfants, la maîtrise des impulsions, l'agressivité, le besoin de possession, les modes de participation sociale dans le jeu, l'acceptation des règles de groupe, les réactions positives ou négatives face aux autres camarades sont des aspects essentiels de la démarche sociale des enfants en garderie, car ils côtoient plus tôt que les autres les réalités sociales d'un groupe.

## Le développement du langage verbal

Le langage verbal est l'instrument privilégié de la communication humaine. Il tient une place primordiale dans les échanges sociaux, et l'apprentissage des formes essentielles des structures linguistiques se fait généralement au cours de la petite enfance.

Certains aspects du développement déjà présentés dans les tableaux précédents sont en rapport étroit avec l'expression verbale ; ainsi, l'audition joue un rôle significatif dans la communication verbale et, par le fait même, dans les interactions sociales et affectives. Toutefois, pour unifier les caractéristiques du développement et pour faciliter l'utilisation de l'information spécifique concernant chaque groupe d'âge analysé, les compétences verbales comme telles seront présentées dans un tableau d'ensemble.

Si le langage verbal est l'objet d'une attention particulière, cela n'exclut pas l'importance à accorder aux diverses manifestations du langage corporel car ces signaux, mimiques, intonations, sourires, gestes, mouvements, etc., accompagnent et soutiennent le langage verbal.

## Tableau II

### Le développement socio-affectif de l'enfant de un mois à six ans

| Interaction enfants - adultes | | | Interaction enfants - enfants | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Manifestations des émotions** | **Imitation de l'adulte** | **Apprentissage des rôles sociaux** | **Manifestations des émotions** | **Communication par le jeu** | **Participation à la vie de groupe** |
| • Expression des émotions | • Compréhension et acceptation des règles des adultes | • Compréhension de la hiérarchie familiale et sociale | • Expression des émotions | • Type de jeu privilégié | • Respect des règles du groupe |
| • Attachement | • Attrait pour les jeux d'imitation | • Association et compréhension des comportements adultes | • Sentiment de propriété, de possession | • Type de participation aux jeux | • Connaissance et respect des membres du groupe |
| • Contact avec l'adulte | • Habileté à agir comme les adultes | • Compréhension des rôles sexuels | • Maîtrise des impulsions | • Contacts avec les pairs par le jeu | • Réactions face aux autres et au groupe |
| | | • Connaissance de son identité sociale (nom, adresse, nom des parents, etc.) | | | • Relations avec les autres |

Le langage corporel comporte en effet des centaines de signaux et de multiples combinaisons de mouvements significatifs qu'il est important de reconnaître et de ne pas négliger.

Les éducateurs responsables de groupes de très jeunes enfants devraient être très attentifs à ces modes de communication tels que hochements de tête, gestes d'appaisement, d'offrande ou de soumission. Ces messages corporels peuvent se glisser à tout moment dans les échanges sociaux des bébés et des jeunes enfants, quelles que soient les particularités de chaque étape de développement.

**Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans**
(Tableau III)

Le tableau III présente des éléments concrets d'observation retenus pour illustrer les principales composantes du langage verbal de l'enfant de deux à six ans (volets II et III). Deux pôles significatifs résument cette réalité ; d'une part, la compréhension des fondements linguistiques et, d'autre part, l'application et l'utilisation personnelle faite par les enfants dès la fin de la deuxième année de ces instruments de langage. La compréhension des mots, des phrases, des récits, la sensibilité à diverses formes d'intonation sont autant d'outils nécessaires à l'enfant pour maîtriser progressivement la communication verbale. Par ailleurs, l'imitation adéquate de sons nouveaux, l'utilisation du vocabulaire, l'application pertinente des mots, donnent à l'éducateur l'occasion d'identifier et d'améliorer les compétences ou les faiblesses du langage de l'enfant.

## Les activités physiologiques

Le corps humain semble contrôlé par des horloges biologiques qui règlent en partie les cycles d'alimentation, de sommeil et d'élimination. Chez les bébés et les jeunes enfants, ces contrôles internes personnels déterminent les heures de sommeil et de veille, les besoins de nourriture solide et liquide, et l'évacuation des selles et des urines. Tout en suivant les mêmes cycles généraux, tous les enfants conservent pourtant leurs petites habitudes personnelles, leurs points forts et leurs limites particulières sur ce plan. Il est donc important à la fois de connaître les caractéristiques générales correspondant aux grandes étapes de développement communes à l'ensemble des enfants et d'observer avec attention les variantes individuelles.

Cette partie de la démarche d'observation des caractéristiques du développement rassemble les principales facettes des activités physiologiques des jeunes enfants, c'est-à-dire l'alimentation, le sommeil et l'élimination. De plus, à chacune de ces zones d'activités physiologiques correspondent des habitudes de propreté et des soins particuliers.

## Tableau III

### Le développement du langage verbal de l'enfant de deux à six ans

| La compréhension | L'utilisation |
|---|---|
| — Compréhension des mots : | — Utilisation personnelle du langage et imitation des sons |
| — substantifs | |
| — adjectifs | |
| — verbes | |
| — pronoms | — Utilisation des différentes formulations |
| — Compréhension des phrases : | — Utilisation du vocabulaire |
| — interrogations | |
| — langage courant | — Définition des termes |
| — Compréhension des récits, des histoires | |

* Bien que la compréhension du langage verbal débute durant la première année de vie, ce tableau vise à accentuer le processus de décodification mentale qui s'opère vers la fin de la deuxième année. Le développement du langage avant cette période a été intégré au portrait de développement intégral de l'enfant de un mois à vingt-quatre mois.

**Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à six ans**
(Tableau IV)

Le tableau IV résume l'ensemble de ces particularités et les différents aspects dont il faut tenir compte.

La partie consacrée à l'alimentation met l'accent sur les capacités et les habitudes des enfants. Elle ne discute pas de la valeur alimentaire ni des quantités de nourriture à prévoir. Ces aspects sont présentés dans d'autres documents publiés par l'Office des services de garde à l'enfance et préparés par des spécialistes en nutrition. Le moment des repas est une période éminemment propice aux expériences sensorimotrices et socio-affectives, en plus d'avoir une importance évidente pour la santé physique et la croissance de l'enfant. L'attention portée aux enfants pendant cette période est donc très importante.

L'apprentissage du contrôle de l'intestin et de la vessie tient une place non négligeable dans le programme d'une garderie, surtout pour les très jeunes. La garderie doit offrir un milieu sain aux enfants et les aider à développer de bonnes habitudes de propreté.

Le sommeil ou le repos constituent également une période nécessaire dans la journée de la garderie. Il est indispensable au bien-être des enfants. Dans le sommeil, chacun adopte son style propre selon son âge et son type moteur ; il importe de le respecter le plus possible. Les périodes de sommeil diminuent avec l'âge et font place à des périodes de sieste ou de détente qui sont tout aussi essentielles. Dans la mesure où l'enfant sera détendu et reposé, il profitera davantage de ses périodes de veille.

Voilà donc qu'avec cet aperçu des aspects généraux du développement de l'enfant de un mois à six ans s'achève cette présentation des volets I, II et III respectivement intitulés :

- l'Âge de la recherche de l'identification (un à vingt-quatre mois) ;
- l'Âge de la démarche vers l'autonomie (deux à quatre ans) ;
- l'Âge de la conquête de l'initiative (quatre à six ans).

## Tableau IV
### Les activités physiologiques de l'enfant de un mois à dix ans

| Alimentation | Hygiène et élimination | Repos-sommeil |
|---|---|---|
| **Contrôle du geste** | **Contrôle de l'intestin** | **Repos-sieste** |
| • Niveau d'autonomie | **Contrôle de la vessie** | • Variations dans le rythme<br>• Caractéristiques et rituels |
| **Caractéristiques particulières** | **Habitudes de propreté** | **Sommeil** |
| • Appétit<br>• Habitudes alimentaires<br>• Besoins spécifiques | • Niveau d'autonomie<br>• Entretien des mains, du visage, des dents | • Variations dans le rythme, la nature et l'intensité<br>• Caractéristiques et rituels |
| **Habitudes de propreté** | | **Habitudes de propreté** |

# Volet III

## Âge de la conquête de l'initiative

### de quatre à six ans

## Le portrait de l'enfant de quatre à six ans

Au cours des deux premières années de sa vie, l'enfant, à la recherche d'une certaine identité personnelle, a acquis un sentiment de sécurité et de confiance à l'égard des principales composantes du monde qui l'entoure et des adultes devenus significatifs pour lui dans son milieu.

Entre deux et quatre ans, il s'affirme, prend conscience de sa volonté et commence à exprimer ses propres désirs et ses exigences personnelles ; il exerce cette volonté de multiples façons et devient le centre d'une véritable démarche vers l'autonomie.

À quatre et cinq ans, cette connaissance des autres et de lui-même qu'il possède maintenant lui permet d'amorcer une autre étape particulièrement importante ; il part à la conquête du sens de l'initiative. À la mesure de ses quatre et cinq ans, l'enfant commence à entreprendre de plus en plus souvent des responsabilités personnelles, il apprend à s'organiser, élabore de petits projets et tente de les réaliser.

Plus docile qu'au cours des années précédentes, l'enfant de quatre et cinq ans doit tout de même être aidé, compris et soutenu, car souvent l'adulte, ravi de le voir évoluer rapidement en sagesse, peut avoir tendance à lui faire endosser le poids de contraintes et de responsabilités excessives. Il élargit sans cesse ses champs d'intérêts, il éprouve davantage un souci pour les autres et développe progressivement son sens des responsabilités, tout en poursuivant sa démarche vers l'autonomie.

Il est essentiel d'orienter cet élan d'énergie dans une direction positive, car l'enfant, de plus en plus soucieux de la règle, pourrait devenir imperceptiblement intransigeant et intolérant si l'interprétation de cette étape se faisait dans une dynamique peu stimulante. Cette valorisation des capacités de l'enfant favorise déjà chez lui l'adoption d'attitudes constructives envers les autres.

Par ailleurs, l'enfant de cet âge explore de nouvelles relations; il s'éloigne progressivement de ses parents pour nouer de plus en plus souvent des amitiés avec les compagnons du même âge. Bien qu'il puisse ressentir encore souvent des peurs réelles ou imaginaires, l'enfant de quatre et cinq ans se sent plus sûr de ses opinions, de ses positions personnelles en regard des événements. Mais sa pensée logique et sa compréhension du monde, malgré de nombreuses certitudes apparentes, restent encore fragiles et vulnérables. Aussi, il lui est difficile d'envisager plusieurs facettes d'un même problème sous différents angles à la fois ; il se centre surtout sur une facette du problème, négligeant par ailleurs tous les autres aspects. Il a également du mal à voir l'envers d'un événement, l'opposé d'une même situation ou d'un même problème. Il organise le monde et les objets selon un certain ordre et en fonction de critères encore très souvent subjectifs ou peu englobants. Il peut faire du triage, des regroupements, il commence à faire des séries, il tente de classifier, de réunir, d'associer les objets et les événements, sans toujours bien réussir ces diverses entreprises.

Curieux, entreprenant, mieux organisé, l'enfant de quatre et cinq ans est un petit personnage intéressé et intéressant tout occupé à poursuivre de haute lutte la recherche de sa propre identité, la conquête de son autonomie et sa démarche vers une plus grande initiative dans toutes les sphères de l'activité humaine.

## Tableau V

### Synthèse du développement sensori-moteur de l'enfant de quatre à cinq ans

#### Organisation de la pensée

**Organisation perceptive**

- Peut nommer plusieurs objets à la fois ; c'est le début des catégories : il peut classifier des objets qui se ressemblent ou qui ont une même fonction.
- Est capable de reconnaître des caractéristiques d'une personne ou d'un objet (grandeur, couleur, forme, son, odeur, goût).
- Réfléchit avant d'agir. Émet des suppositions et avance des hypothèses.
- Est capable de raconter des expériences avec une certaine compréhension de la séquence.
- Peut saisir la relation de cause à effet.
- Utilise des chiffres sans nécessairement comprendre le concept de quantité.
- Peut être facilement distrait ; sa capacité de concentration est encore courte et peut passer d'une tâche à une autre sans nécessairement finir la première.
- Établit peu de différences entre la fantaisie et le réel.
- Peut choisir entre deux possibilités.

**Relations spatiales**

- Comprend le sens de haut, bas, avant, arrière, sur, sous, par terre, dans, dehors, ici.
- Est capable de respecter les consignes : se suivre, s'éloigner, se rapprocher, s'en aller, se cacher.
- Perd facilement le contrôle dans un espace trop vaste.
- Compare les dimensions.
- Saisit la notion du volume.

**Relations temporelles**

- Commence à comprendre la séquence dans le temps.
- Utilise la succession de temps dans une journée.
- Répète une histoire en conservant les principaux éléments.
- Peut ordonner ses idées suivant une logique.

#### Contrôle du geste

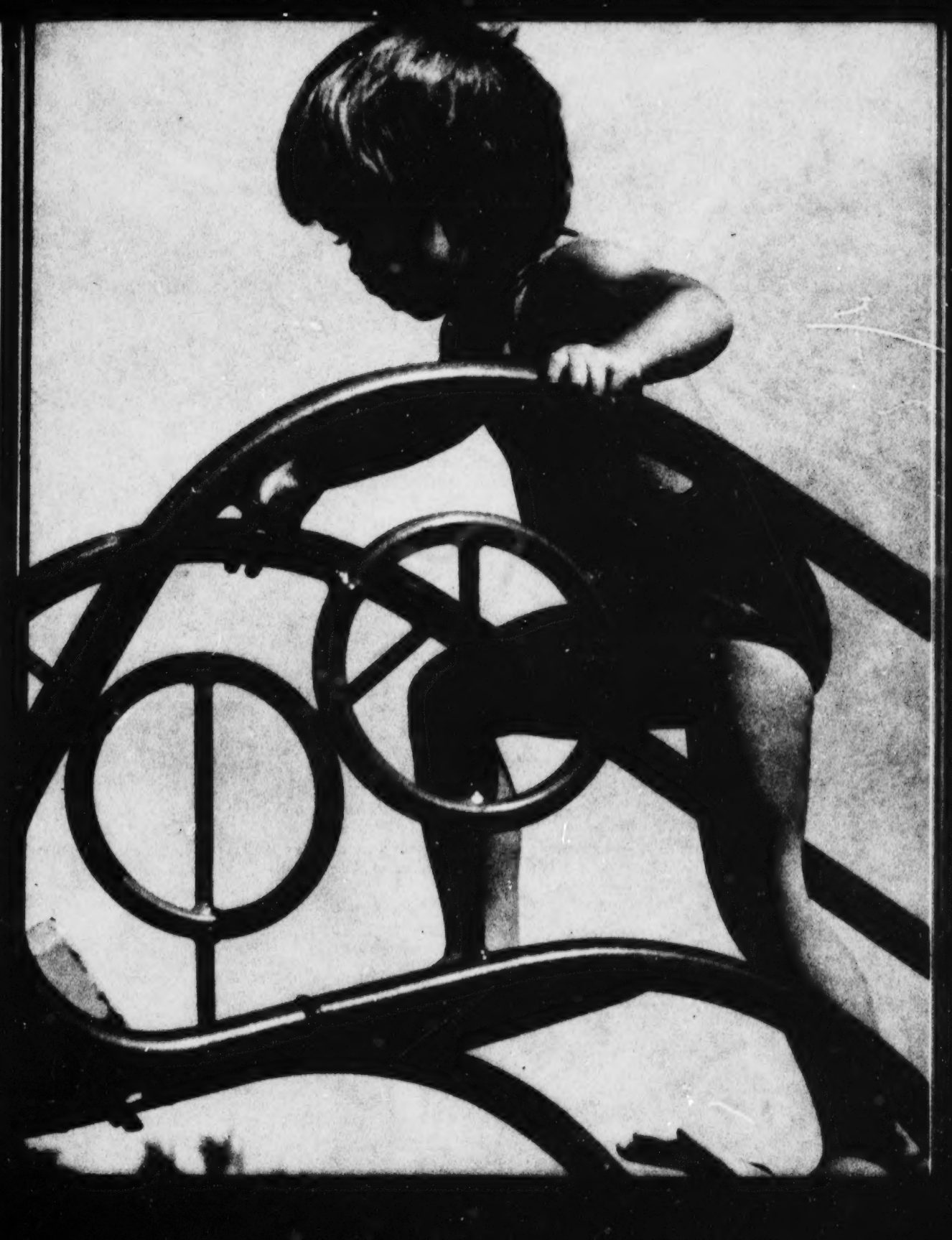
**Motricité fine**

- Tient mieux le pinceau et travaille avec plus de minutie.
- Essaie de dessiner des personnages, des animaux, des édifices et ajoute graduellement des détails.
- Peut découper une ligne droite avec des ciseaux.
- Dessine une croix, un cercle fermé, un carré de façon reconnaissable.
- Lance un ballon au sol ou au mur.
- Enfile des perles.
- Cristallise la préférence d'utilisation des mains.
- Commence à reconnaître les côtés du corps (latéralité), même s'il ne peut pas encore les distinguer correctement.
- Imite des gestes.
- S'habille et se déshabille seul.
- Peut prendre un cube avec le pouce et le majeur.

#### Contrôle du corps

**Locomotion**

- Ressent un grand besoin de bouger. Aime mettre à l'épreuve ses limites et découvrir les possibilités de son corps.
- Acquiert une plus grande harmonie dans les mouvements : « âge de la grâce ».
- Acquiert des mouvements plus complexes : sautiller, galoper, sauts divers.
- Peut se tenir sur un pied avec le corps plié.
- Descend l'escalier en alternant les pieds et monte en courant.
- Frappe du pied un ballon en courant.
- Marche à pieds plats sur une ligne tracée au sol.
- Devient plus vif dans ses mouvements.
- Coordination musculaire plus forte chez les filles que chez les garçons du même âge.



# Quatre à cinq ans

## Le développement sensorimoteur

### Organisation de la pensée

***Organisation perceptive :*** *L'enfant devient de plus en plus capable d'utiliser ses cinq sens pour déceler, organiser et interpréter des informations qu'il retient d'une expérience donnée. Dans ce processus, il mémorise l'expérience telle qu'il la perçoit et ce, à partir de ses capacités et de ses expériences passées. C'est par le biais de l'expérience, de la manipulation et de l'exercice qu'il construit graduellement son raisonnement logique.*

*Ainsi, les apprentissages de types cognitifs tels que la compréhension logico-mathématique, la capacité de résoudre des problèmes, de discriminer entre les propriétés d'un objet ne peuvent pas être enseignés de façon rigoureuse. L'enfant doit pouvoir les comprendre, les vivre, les sentir, les comparer, les transformer, etc., pour qu'il parvienne à s'approprier ces concepts.*

*L'enfant commence à reconnaître les caractéristiques ou attributs d'une personne ou d'un objet et il utilise le nom de la classe à laquelle il pense que tel objet appartient (ex. : la pomme est un fruit ; la classe est donc le fruit). À mesure que l'enfant se développe, son intérêt pour collectionner évolue dans le sens de sélectionner et ce, à partir de critères précis. Vers l'âge de quatre ans, l'enfant peut classifier (collectionne et sélectionne) en fonction de plus d'une caractéristique (ex. : couleur et forme).*

Situations

- **activités quotidiennes**
- **rangement**
- demander aux enfants de ranger leurs jeux en les classant par couleur, par forme ou par dimension ;
- **activités libres**
- **regroupement**
- regrouper, sous forme de jeu, les enfants selon une caractéristique visuelle (ruban de même couleur ou couleur d'un vêtement, etc.) ;
- **jeux d'association**

- mettre à la portée des enfants de cet âge des jeux d'observation et d'association et les inviter à réfléchir sur les différences et les ressemblances ;

- **le magasin ou le coin de la poupée**

- encourager les enfants à rassembler les choses, à les classer, à les différencier selon les caractéristiques communes : les assiettes ensemble, les meubles de salon dans un coin, etc. ;

- **activités dirigées**

- animer des jeux de triage et d'assemblage dans lesquels les objets doivent être associés ou distingués selon une ou des caractéristiques visuelles.

Attitudes

- verbaliser beaucoup en employant les termes justes et simples ;

- commencer par des consignes simples et augmenter les difficultés par la suite, en ajoutant plusieurs consignes à la fois ;

- éviter d'imposer les règles du jeu : l'effort de réflexion est plus important que la réussite finale ;

- éviter de trop limiter les enfants. Suggérer, mais ne pas imposer ses idées.

Organisation matérielle

- prévoir les espaces de rangement à la portée des enfants ;

- prévoir du matériel tel que lotos, dominos, jeux d'association, etc. ;

- permettre aux enfants d'aménager leur espace selon leurs besoins ;

- utiliser le matériel de jeu habituel, du matériel d'art (papier, peinture) ou du matériel domestique (rouleaux de papier, rubans, boutons, etc.).

Situations

- profiter des jeux ou des activités spontanées des enfants pour les amener à reconnaître, à nommer et à comparer des objets selon leurs couleurs, leurs formes, leurs textures et d'autres attributs. Par exemple, voici quelques activités susceptibles de préciser le concept de couleur :

  1. présenter une série d'images simples et demander à l'enfant de classer les images d'après leurs couleurs ;

  2. à partir des mêmes images, demander à l'enfant s'il peut penser à une autre image qui serait semblable, même si elle avait une couleur différente ;

  3. inviter les enfants à tirer profit des objets, des décors et du mobilier de la salle pour reconnaître les couleurs autour d'eux ;

4. proposer aux enfants de faire «la journée du rouge», (ou d'autres couleurs), au cours de laquelle chacun porterait du rouge ; de plus les différentes activités de la journée se grefferaient autour de cette couleur ;

5. offrir graduellement trois couleurs primaires de peinture à doigts en laissant le temps d'expérimenter à tour de rôle avec chaque couleur.

Attitudes

- essayer toujours d'amener l'enfant à parler de l'activité qu'il fait. Peut-il décrire et expliquer son geste? Peut-il comparer l'intensité de la couleur par rapport à d'autres objets de la même couleur?

- encourager toujours l'enfant à exprimer ses sentiments envers l'activité ;

- accorder le temps nécessaire à l'enfant pour qu'il pense au jeu présenté, car classer à partir des couleurs ou d'autres caractéristiques d'un objet exige un certain niveau d'abstraction, d'identification et de mémoire des objets en question ;

- profiter de toute occasion spontanée pour réviser la compréhension du concept de couleur.

Organisation matérielle

- collectionner toutes sortes de tissus de rebut susceptibles d'être réutilisés avec les enfants, afin de renforcer les notions de couleurs, de formes, de dimensions, etc. ;

- choisir des peintures à doigts et de la gouache de couleurs vives ;

- se procurer des papiers de textures, de grandeurs et de couleurs assorties ;

- prévoir des arrangements de la salle qui invitent à regarder, à manipuler, à essayer et à construire, tout en faisant attention d'éviter la surstimulation. Il est important de prévoir du matériel tel que :

  — figures et tableau en flanelle ;
  — dominos en couleurs ;
  — crayons feutre.

- ces matériaux contribuent, entre autres, à faire acquérir des notions sur les attributs abstraits des choses, la transformation, l'utilité des couleurs, la mémorisation des noms de couleurs, la texture, l'intensité, etc.

*Par le biais de l'observation et de l'utilisation de différentes formes géométriques, l'enfant parvient à comprendre la fonction et l'utilisation des formes dans la vie quotidienne. L'habileté à voir comment les objets se ressemblent ou se différencient par leur forme constitue un des fondements des apprentissages formels ultérieurs. Ainsi, à partir de la reconnaissance d'analogies dans les formes, couleurs, etc., l'enfant a accès à la classification. La reconnaissance de formes géométriques représente la base des concepts mathématiques. De plus, la relation*

*entre les formes et leurs orientations respectives devient très importante, puisqu'il s'agit d'un préalable à la reconnaissance des lettres dans l'apprentissage ultérieur de la lecture.*

**Situations**

- offrir des essuie-pipes pour que l'enfant crée différentes formes géométriques. Observer avec l'enfant les transformations des formes ;
- clouer sur un morceau de bois des clous disposés de façon linéaire. Offrir des laines de différentes couleurs que l'enfant pourra entrelacer en créant ses propres formes ;
- inviter les enfants à trouver des formes géométriques dans la garderie. Demander ensuite d'essayer de reproduire ces formes sur une feuille de papier ;
- découper des éponges en formes géométriques, et inviter les enfants à les tremper dans la gouache et à imprimer ensuite les formes sur papier ;
- offrir des encastrements (casse-tête) ayant des formes différentes ;
- rassembler des formes géométriques solides dans une boîte que l'enfant pourra assortir entre elles.

**Attitudes**

- encourager la manipulation de différentes formes ;
- inviter toujours les enfants à découvrir de nouvelles formes par le biais de combinaisons entre les matériaux ;
- échanger avec les enfants sur leurs découvertes de formes nouvelles ;
- utiliser toutes les ressources de l'environnement, y compris les enfants eux-mêmes, pour les amener à observer, à comparer, à verbaliser et à imiter des formes ;
- faire remarquer les effets esthétiques produits par les formes ;
- afficher les créations des enfants afin de valoriser leur effort. Souligner à l'occasion de discussions libres les observations des enfants concernant leurs travaux. Faire observer les couleurs, les formes, les dimensions, les textures, etc. ;
- profiter des différentes situations de jeu pour comparer la quantité et les différentes formes (plus ou moins les mêmes).

**Organisation matérielle**

- casse-tête de formes et de couleurs différentes ;
- blocs de construction en bois, en mousse isolante, en plastique ;
- boîtes de triage de formes ;

- cubes aux lignes qui permettent des combinaisons de formes ou la création d'une image précise ;

- formes géométriques en volume solide, en fil plastique, en essuie-pipe, etc. ;

- poupées qui s'emboîtent (poupées gigognes) ;

- gros cubes en plastique dans lesquels l'enfant doit enfoncer différentes figures géométriques.

***Mémoire auditive** : L'enfant peut se rappeler et mémoriser une suite de sons. Progressivement, il peut étendre des séquences et mémoriser des comptines sans signification. Sa reconnaissance des sons augmente et l'acuité d'appréciation des sons dépend de ses expériences précédentes.*

*Même si la capacité de concentration est en général relativement courte, l'enfant aime chanter, inventer des mots, découvrir des mots et des sons par le biais de la musique.*

Situations

- répéter régulièrement jusqu'à mémorisation des comptines et des chansons. Les choisir en fonction de la reconnaissance ou de la signification que l'enfant peut lui prêter, pour arriver graduellement à introduire des comptines ou des chansons sans signification précise qui fassent appel davantage à la mémoire auditive ;

- inviter les enfants à inventer des comptines, leur faire rythmer et essayer de les enregistrer afin de favoriser leur capacité de répétition ;

- procurer du papier et des crayons aux enfants pour qu'ils dessinent au rythme d'une mélodie ;

- demander aux enfants de raconter des histoires déjà connues et les inviter à dessiner des éléments de leur choix ;

- **jeux d'association**

- faire reproduire les sons de l'objet ou de l'animal représenté sur une gravure ou une carte et faire classifier par des caractéristiques communes : les objets qui font des bruits forts ou doux, clairs ou graves ;

- demander aux enfants de faire un trait à la craie sur une musique et de cesser à l'arrêt. Répéter en variant la durée de la musique. Comparer les longueurs de lignes par rapport au son ;

- demander aux enfants d'identifier ou de montrer l'endroit d'où vient un son. Inviter les enfants à sentir leurs propres cordes vocales ;

- **jeux d'imitation**

- faire imiter des sons aigus ou graves et demander aux enfants de les associer à des objets, à des animaux ou à des personnes connues : ex. : aigu : oiseau (moineau), maman, frein, souris ; grave : corneille, papa, tambour, auto ;

- faire produire des sons par des enfants dans un coin de la garderie pendant que les autres sont retournés ou qu'ils ont les yeux fermés.

Attitudes

- laisser les enfants expérimenter les instruments et inventer des sons ;

- susciter par ailleurs un intérêt pour les comparaisons entre les sons.

Organisation matérielle

- offrir des instruments de percussion pour enfants dont les sons s'avèrent justes. Un instrument au son faux risque de déformer la capacité auditive de l'enfant ;

- construire des instruments maison à partir de cuillères, de noix de coco coupées en deux, de rouleaux de papier couverts, etc. ;

- aménager la salle de manière à libérer des espaces pour le mouvement.

***Relations spatiales :*** *Vers l'âge de quatre ans, l'enfant commence à utiliser la notion d'espace. Par exemple, il peut établir une distinction entre les objets qui ont des trous et ceux qui n'en ont pas, ou entre quelque chose qui est en dedans d'un autre objet ou en dehors ; l'espace commence à avoir un certain sens logique dans la pensée de l'enfant. Le concept de* ***loin*** *et de* ***près*** *peut aussi être utilisé avec une précision relative lorsqu'il se réfère à des objets présents dans le champ visuel immédiat du jeune enfant. Cela implique donc que l'enfant ne comprend pas encore la notion topologique de l'espace (maison, quartier, ville, pays, etc.).*

*Afin d'aider l'enfant à mieux se représenter mentalement l'espace qui l'entoure. Il faut qu'il puisse observer et découvrir des choses selon différentes perspectives.*

Situations

- inviter les enfants à regarder un même objet selon différentes perspectives (haut, bas, loin, près) ;

- prendre des photos d'une même chose selon divers angles ;

- proposer des jeux faisant appel aux notions spatiales ;

- **le balancier**

- l'enfant, en position stable, suit le mouvement d'un objet fixé à une corde sans bouger la tête ;

- **la balle qui roule**

- l'enfant, en position stable, suit le mouvement d'une balle qui roule par terre dans différentes directions ;

- **le dessin fantôme**

- les enfants suivent des yeux le trajet d'un autre enfant qui se déplace dans un grand espace ;

- **la lecture du menu** (ou des activités, ou des tâches, ou des ateliers, etc.)

- les enfants regardent le tableau et énumèrent les objets représentés ;

- faire des jeux d'association d'idées (lotos, dominos, cartes qui s'associent).

Attitudes

- commencer le mouvement lentement et augmenter graduellement la vitesse dans le jeu de balancier ;

- briser le rythme du mouvement après quelques jeux semblables ;

- éviter de prolonger ce type de jeu ;

- placer les enfants suffisamment près de l'objet (environ trois pieds) pour leur faciliter la concentration ;

- augmenter graduellement le nombre de gravures dans les jeux d'association d'idées ;

- laisser expérimenter les enfants ;

- éviter d'« enseigner » aux enfants les règles du jeu.

Organisation matérielle

- utiliser plusieurs types d'objets de taille décroissante ;

- jouer avec une balle dans un espace limité, mais suffisamment grand pour permettre des variations de mouvement ;

- travailler sur un tableau noir ou sur un grand papier fixé à un tableau d'affichage ou au mur ;

- faciliter la vision des enfants en éliminant les obstacles matériels : tables, chaises, etc. ;

- présenter le menu du jour, les activités ou les tâches à accomplir à l'aide de gravures collées sur un tableau ;

- prévoir des espaces de rangement à la portée des enfants pour faciliter l'accès et le rangement des jeux ;

- confectionner avec les enfants du matériel destiné à favoriser l'observation et l'association d'idées.

***Mémoire visuelle :*** *L'enfant doit être capable de se rappeler les objets et leur place dans l'espace. À quatre ans, il retrouve sa place ou replace un objet au bon endroit, indique sa place et la place d'un objet, décrit un objet connu absent de sa vue par une caractéristique. À cinq ans, il peut retrouver deux points dans l'espace ou deux objets ; il peut se rappeler un trajet simple et le reconstituer, soit après l'avoir fait lui-même, soit après l'avoir vu faire. La connaissance des positions dans l'espace est pour cela fort utile.*

Situations

- **activités quotidiennes**

- au vestiaire, habituer les enfants à placer eux-mêmes leurs vêtements à la place qui leur est réservée ;

- **rangement**

- demander aux enfants de ranger leur jeu ou leur matériel après usage à la place assignée ;

- **repas**

- demander aux enfants de dresser le couvert ;

- **activités libres de construction**

- laisser les enfants construire des trajets avec les blocs et les inciter à refaire les mêmes parcours quelques jours plus tard ;

- **activités motrices**

- **la maison**

- un cerceau est donné à chaque enfant et il en fait sa maison, qu'il dispose sur le sol où il le désire. Les enfants se déplacent ensuite dans la salle et, au signal, doivent retrouver leur maison ;

- **le circuit**

- faire circuler les enfants sur un parcours où ils doivent effectuer certains mouvements indiqués par des points de référence ; par exemple, passer sous les tables, marcher les pieds de chaque côté de la ligne, sauter par-dessus les plats, marcher entre les lignes et le long de la corde ;

- commencer par des parcours simples avec deux ou trois mouvements différents. Augmenter la difficulté de parcours et les consignes de mouvements.

Attitudes

- garder toujours une attitude réceptive face aux variantes introduites par les enfants, dans la mesure où celles-ci respectent les limites convenues à l'avance ;
- éviter d'entrer dans des espaces trop vastes et vides susceptibles d'engendrer des comportements agressifs et violents. Ce type de réaction se produit lorsque l'enfant perd son sens du contrôle de l'espace connu ;
- éviter d'attendre longtemps avant de demander aux enfants de ranger le matériel utilisé. Cette activité fait partie des jeux qui ont précédé et doit être intégrée dans un tel esprit. De plus, l'action de ranger favorise la classification, la mémorisation et l'organisation spatiale ;
- accorder suffisamment de temps et d'espace aux enfants pour chacune des périodes de jeu et en faire la remarque.

Organisation matérielle

- identifier la place de chaque enfant par un signe (couleur, forme, gravure) ;
- prévoir des espaces de rangement à la portée des enfants avec casiers facilitant la reconnaissance des places et évitant les mélanges de jeux et les pertes de morceaux ;
- ranger toujours chaque jeu à sa place ;
- s'assurer que les casse-tête sont rangés avec leurs pièces respectives encastrées.

*L'enfant commence à appréhender la notion de volume en manipulant, en combinant et en transformant les matériaux. Ainsi, par une expérience directe, il apprend qu'on peut mettre un objet dans un autre parce que l'un est plus grand que l'autre. L'enfant exerce ici ses notions de relativité, de sériation, de changement et de mesure.*

Situations

- offrir des cubes gigognes, qui entrent l'un à l'intérieur de l'autre ;
- inviter les enfants à expérimenter avec des figures qui s'empilent les unes sur les autres en créant des constructions variées. Observer comment l'enfant les aligne, les distribue dans son espace, les empile, cherche un équilibre, etc. ;
- utiliser la pâte à modeler pour animer une discussion sur le volume, le poids, la texture, la forme, etc. ;
- inviter les enfants à mesurer la grandeur d'un objet, à l'aide de ses mains. Ex. : « Combien de mains entrent dans une table? » Un tel jeu implique un début de maîtrise des concepts fondamentaux de mathématiques ;

- offrir dans chaque coin de la garderie des matériaux que l'enfant pourra manipuler, transformer et combiner ;

- favoriser davantage les activités libres autour de la manipulation, de la combinaison et de la transformation. L'enfant a besoin de temps pour essayer et découvrir par lui-même ses erreurs ;

- offrir un matériel en trois ou quatre grandeurs différentes et demander à l'enfant de l'ordonner selon sa grandeur. Présenter plus tard un jeu de loto dans lequel la même image dans les différentes cartes (ex. : voiture) est offerte en désordre ; demander à l'enfant de placer les cartes suivant l'ordre correspondant ;

- offrir plusieurs bouteilles ayant des couvercles de grandeurs assorties. Offrir aussi des objets tels que des perles en bois, des bâtons, des cubes, etc., pour favoriser les exercices de classification et de sériation.

Attitudes

- encourager l'enfant à décrire les positions des choses en relation avec d'autres. (Ex. : milieu, à côté, de, sur, dans, etc.) ;

- encourager l'enfant à décrire la direction du mouvement des choses ou des personnes (vers, de, près de, loin de) en utilisant toujours le mot juste ;

- insister sur la relativité des positions ;

- procéder graduellement en travaillant deux ou trois concepts à la fois ;

- encourager spontanément l'observation selon différents angles. « Tu as fait un édifice très grand et long, veux-tu venir le voir de ce côté-ci? »

- souligner les parties et les positions du corps utilisées par l'enfant selon la distance où il se trouve pour observer ;

- souligner souvent les changements de volume subis par une matière. Ex. : plasticine, ballon baudruche (« balloon ») ;

- utiliser les termes justes pour s'adresser à un concept de grandeur, de volume ou de poids.

- observer l'enfant qui regroupe des objets selon une caractéristique (ex. : grandeur) ; il exerce ses habiletés de classification (les ensembles) alors que lorsqu'il range les objets par ordre de grandeur, il s'agit d'une habileté de sériation. Ces deux concepts sont essentiels pour les futurs apprentissages de calcul ;

- aider l'enfant en l'encourageant à chercher la solution devant un problème et signaler l'effort qu'il fait ;

- essayer de prolonger l'utilisation des matériaux et son exploration lorsque l'enfant semble frustré ou dépassé par l'activité. Offrir des solutions de rechange et l'accompagner dans sa recherche ;

- prévoir de petits groupes pendant les activités de manipulation afin de leur permettre de se familiariser avec les matériaux dans chaque coin, d'échanger et de partager, tout en participant à de petites entreprises collectives ;

- encourager les enfants à prendre soin des plantes et en profiter en même temps pour observer, avec eux, les caractéristiques de la plante.

Organisation matérielle

- offrir des matériaux et des équipements qui permettent une observation sous différentes perspectives ;

- offrir des matériaux qui invitent l'exploration de positions, de distances et de directions différentes. Ex. : voitures, animaux, poupées, jouets à pousser, matériaux qui coulent (eau, peinture, etc.), objets qui roulent (billes, perles, ballons, bâtons, etc.) ;

- se procurer des matériaux destinés à manipuler, à sentir, à changer, à combiner, tels que :

- **dans le coin de blocs**

- variété de jeux d'assemblage et de construction : LÉGO, Tinker Toy, bâtons en couleur, boîtes, blocs, etc. ;

- **dans le coin de la maison et du magasin**

- vêtements, couvertures, ustensiles, boîtes de nourriture, etc. ;

- **dans le coin d'art**

- plasticine, céramique, panneaux de mousse isolante, bâtons, matériel de recyclage, colorants végétaux, élastiques, essuie-pipes, etc. ;

- **dans le coin d'observation**

- objets avec un aimant, microscopes, boutons, pailles, nouilles, etc. ;

- **dans le coin du sable et de l'eau**

- bac à sable, contenants divers, pelles, etc.

***Relations temporelles :*** *Lorsque l'enfant a compris que le temps s'inscrit dans un continuum, il peut se représenter mentalement des expériences passées. Vers l'âge de quatre ans, cette séquence commence à prendre une certaine chronologie, permettant de pouvoir séparer deux événements qui s'étaient produits à des moments et à des endroits différents. (Ex. : «Hier, je suis allé au parc et je suis revenu à la garderie ».)*

*Le jeune enfant ne peut pas comprendre le temps de la même manière que l'adulte. Le sens du demain, de la semaine, etc., est encore beaucoup trop abstrait.*

Situations

- signaler le début et la fin du temps prévu pour une activité, à l'aide d'une horloge ;
- offrir aux enfants des cadrans mécaniques ou des cadrans de sable pour qu'ils expérimentent la notion de temps ;
- utiliser une chanson, tout en mesurant avec les enfants le temps nécessaire pour la chanter. Cette même situation peut aussi être utilisée pour prévoir le tour de chaque enfant pour utiliser une balançoire ou tout autre objet à partager ;
- discuter dès l'arrivée des enfants le matin de la séquence d'activités prévues pour la journée ;
- encourager l'enfant à essayer des vitesses différentes avec son corps, selon la position de celui-ci. (Ex. : courir à genoux, debout, avec les yeux fermés, etc.).

*Progressivement, l'enfant devient capable de représenter la connaissance qu'il a du monde par des moyens et par des médias divers. Le langage n'est qu'un des moyens qu'il utilise parmi une variété considérable d'activités de construction, de bricolage, d'arts, de musique, d'expression dramatique, etc.*

Situations

- raconter des histoires des temps passés en montrant des images sur la façon dont les gens vivaient autrefois. Proposer ensuite de faire des jeux de rôles dans lesquels les enfants pourront s'habiller et représenter les coutumes de la période concernée ;
- observer la durée d'une fleur et noter chaque jour son évolution ;
- inviter les enfants à décrire le degré de vitesse entre deux voitures qui parcourent un même chemin ;
- offrir des perles en bois et demander de les enfiler suivant une séquence. Ce geste de manipulation et de réflexion sur l'ordre à suivre (couleur, forme, etc.) implique une attention au début et à la fin de chaque série ;
- faire des jeux comme « Simon dit... » ou comme la chaise musicale, de manière à encourager la capacité de concentration dans un laps de temps donné ;
- utiliser avec les enfants des calendriers et discuter des noms des journées, de la durée d'une semaine, etc. Cependant, l'enfant de quatre ans ne sera pas encore en mesure de retenir la séquence des jours de la semaine ;

- montrer des photographies des enfants dès la naissance jusqu'à l'âge où ils se trouvent.

Attitudes

- permettre aux enfants d'explorer des cadrans et des montres ;
- éviter toute expression de comparaison entre le rythme de chaque enfant. Se rappeler que chaque enfant, selon son tempérament, a son rythme propre qui, lorsqu'il est contrarié, peut causer des sentiments de frustration et d'échec chez l'enfant ;
- encourager les conversations qui impliquent l'utilisation du concept du temps ;
- associer toujours la durée d'un événement à partir de situations connues de l'enfant. Ex. : « Dans une heure, c'est-à-dire quand le repas sera servi, il sera midi » ;
- accepter le jugement des enfants à propos de la durée du temps et essayer de les amener à expliquer leur raisonnement ;
- établir et maintenir une routine quotidienne régulière et systématique, car chaque période de la journée constitue un point de repère important pour l'enfant.

Organisation matérielle

- procurer des matériaux variés susceptibles d'encourager l'expérience de vitesse, de séquence et de temps ;
- prévoir des vêtements pour se déguiser suivant différents moments de la journée ;
- offrir des livres d'images qui présentent les différentes périodes de la journée et les quatre saisons.

# Quatre à cinq ans

## Le développement sensorimoteur

### Contrôle du geste

***Motricité fine :*** *Vers quatre ans, la main et l'oeil sont beaucoup mieux coordonnés, et l'enfant devient capable de manipuler un matériel ou des instruments plus délicats tels que de petits blocs de construction, des perles, un marteau et des clous, etc.*

Situations

- offrir une boîte de trombones avec une trentaine de trombones et inviter les enfants à faire des chaînes, des colliers ou toute autre forme de leur choix ;
- une participation collective à ce jeu peut amener à une longue chaîne qui servira à mesurer la hauteur des enfants, tout en stimulant la capacité de compter les trombones de la chaîne ;
- offrir des ficelles, demander de faire des noeuds dans le brin de ficelle et joindre les brins de plusieurs enfants entre eux, en favorisant l'entraide. Un enfant doit tenir les brins d'un doigt pendant que l'autre essaie de faire le noeud ;
- placer des perles multicolores de grandeurs variées dans un contenant et offrir une bouteille de grandeur moyenne (pot de confiture) ; demander à l'enfant de mettre les perles une par une et essayer, par la suite, de les enlever avec des pinces ;

Attitudes

- encourager toujours l'effort de l'enfant et accorder beaucoup d'attention aux variantes que l'enfant pourra proposer. Le but de ces activités étant toujours orienté vers l'exploration, l'exercice et la découverte active, il serait donc à déconseiller de transformer l'activité de jeu en une leçon ;
- éviter toute forme de compétition « voyons qui peut le faire plus vite », etc.

Organisation matérielle

- tel que mentionné auparavant, chaque coin de la garderie devra prévoir des aménagements qui favorisent l'exercice des mains et la coordination harmonieuse du corps.

*Les jeux d'imitation aident l'enfant à se représenter mentalement les idées qu'il se fait du monde. À l'aide de son corps, de sa voix et de tous ses sens, il parvient à se représenter les rôles exercés par d'autres personnes, les gestes des animaux et la fonction de certains objets (véhicules, machines, etc.).*

**Situations**

- jouer au jeu de « chacun fait cela » dans lequel les enfants imitent leurs actions et les sons qu'ils créent ;
- proposer aux enfants d'inventer une histoire dans laquelle ils peuvent imiter les personnages de l'histoire ;
- demander à un enfant de jouer un rythme avec les instruments de musique et inviter le groupe à imiter ce rythme avec d'autres instruments ;
- nommer un meneur dans un jeu de silence ; les autres enfants devront imiter la mimique du meneur sans dire un mot ;
- inviter un petit groupe de trois ou quatre enfants à enfiler des perles multiformes. Par la suite, offrir du papier et un crayon à chacun pour qu'il copie sur papier la même série qu'il a créée ;
- remplir quatre bouteilles contenant respectivement de l'eau très chaude, chaude, tiède et froide. Demander aux enfants de toucher et d'indiquer leur température. Le jeu peut être fait avec différentes parties du corps, et les yeux fermés ;
- cacher un objet derrière les mains et demander dans quelle main se trouve l'objet.

**Attitudes**

- profiter de toutes les occasions durant la journée pour favoriser les efforts pour devenir autonome dans les soins personnels tels que s'habiller et se déshabiller, faire la toilette, boutonner, mettre les souliers, utiliser un couteau, etc. ;
- assurer une vigilance constante mais encourageante chaque fois que l'enfant manipulera des objets dangereux (couteaux, marteaux, etc.) ;
- utiliser toujours les mots justes « main droite », « main gauche », mais ajouter, autant que possible, une caractéristique à chacune des mains afin de faciliter son identification. Ex. : montre-moi ta main droite, celle que tu utilises pour manger, pour écrire ou montre-moi ta main gauche, celle avec laquelle tu as plus de difficulté à tenir le pinceau, etc. ;
- essayer de prolonger et de faciliter l'exploration avec les cinq sens et avec le corps.

**Organisation matérielle**

- prévoir en permanence un coin de bricolage dans lequel une multitude de boîtes, de contenants, de bouchons, etc., ainsi que les ciseaux, la colle, le papier collant, l'agrafeuse, etc., seraient à la portée des enfants.

- en plus de favoriser l'esprit observateur, les enfants pourront découvrir des relations entre les différents objets à partir de leur expérience directe.

*L'expression artistique de l'enfant de quatre ans devient de plus en plus un outil de communication. L'habileté à dessiner certaines formes plus spécifiques démontre un progrès considérable vers la symbolisation.*

*L'art plastique (peinture, modelage, sculpture, broderie, tissage, marionnettes, collage, etc.) constitue une forme d'expression du monde intérieur de la personne et favorise chez l'enfant sa coordination motrice.*

Situations

- prévoir des sorties avec les enfants et noter ce qui attire l'attention de chacun, sans que l'éducateur ne provoque une observation spécifique. Les inviter par la suite à ramasser des « trésors » de l'extérieur afin de les examiner de plus près et, s'ils le désirent, de les reproduire en peinture, en modelage ou en collage ;

- créer une situation autour d'un « problème » et inviter les enfants à l'exprimer. Par exemple « Je veux amener mon chat chez mon ami au coin de la rue, mais lui, il a un chien qui n'aime pas les chats. Qu'est-ce que je peux faire? Peux-tu me donner des idées dans ta peinture? »

- préparer à l'avance tout matériel disponible pour les arts et discuter d'abord avec les enfants de l'organisation nécessaire. Par exemple, « Puisqu'il n'y a que trois chevalets, les autres enfants pourront faire du bricolage ou du modelage en attendant », etc. ;

- encourager tous les jours les activités de peinture, de collage, de bricolage, de dessin, etc., et permettre aux enfants qui choisissent souvent ce médium d'expression de l'utiliser à leur guise. La spontanéité et l'expression naturelle par les médias plastiques constituent une forme aussi importante de communication que l'expression orale ;

- faire construire des marionnettes par les enfants avec du matériel simple ;

- utiliser du matériel domestique (bouchons) ou dessiner des figures sur les doigts pour faire de petites marionnettes ;

- **jeux de dissociation des doigts**

- faire manipuler par les enfants des marionnettes à gaine ou aux doigts. Ces marionnettes peuvent être confectionnées avec les enfants.

Attitudes

- respecter le niveau de concentration et de réflexion de l'enfant lorsqu'il fait une peinture. Il se trouve dans un véritable débat avec lui-même dans lequel le réel et l'imaginaire se confondent autour de sa création ;

- observer attentivement l'évolution de l'expression de l'enfant devant le médium (peinture, pâte à modeler, etc.). Il peut lui arriver de créer avec son pinceau des images assez distinctes qui, par la suite, seront couvertes avec une nouvelle couleur, effaçant ainsi la création précédente. Ce geste s'explique par l'énergie constante et la fantaisie de l'enfant de quatre ans ;

- offrir toujours du support aux efforts de l'enfant et rester à l'écoute des histoires qu'il raconte autour de son oeuvre ;

- éviter de dire « Oh, qu'est-ce que c'est? », car, à cet âge, l'enfant n'est pas tellement centré sur une tâche précise, utilisant plutôt ses impulsions du moment. Généralement, il peut dessiner ou peindre des figures humaines et des animaux ou, tout simplement, des dessins abstraits qui prennent des formes complexes. Une telle question peut devenir insultante pour l'enfant. Par ailleurs, on peut montrer un intérêt pour son oeuvre en demandant s'il a une histoire à nous raconter autour de son travail. Qu'est-ce qui l'amène à choisir telle couleur, tel matériel, etc.?

- se rappeler que l'enfant se laisse emporter par sa création et que les règles établies à propos du soin du matériel, du mélange de pinceaux et des couleurs, etc., doivent être répétées très souvent.

Organisation matérielle

- organiser le coin d'art toujours près d'une fenêtre et dans un endroit ensoleillé, afin de favoriser la détente ;

- prévoir un espace spécial pour garder les travaux des enfants pendant qu'ils sèchent. Comme cela n'est pas toujours possible, des systèmes de cordes à linge, un séchoir métallique à vêtements, sur un mur bien protégé ou dans un coin du plancher sont souvent des solutions de rechange accessibles et efficaces ;

- prévoir un temps de rangement pendant lequel les enfants participeront au nettoyage des tables et des autres matériaux utilisés ;

- dans la mesure du possible, acheter du matériel de bonne qualité, car lorsque les couleurs deviennent transparentes ou que le papier se déchire facilement, ou encore que la pâte est trop dure, l'enfant se frustre et abandonne l'activité.

# Quatre à cinq ans

## Le développement sensorimoteur

### Contrôle du corps

***Locomotion :*** *L'enfant comprend le monde qui l'entoure en étant très actif dans ses apprentissages. Ainsi, pour arriver à connaître un objet, il faut qu'il agisse sur l'objet à la fois avec son corps et avec sa pensée. Cette connaissance implique une représentation interne, mentale de l'objet et une capacité de reproduire cette image mentale par le biais du langage verbal, plastique ou du jeu de rôle.*

Situations

- amener l'enfant à mieux contrôler son corps au rythme d'une musique en invitant les enfants à bouger une partie spécifique du corps ;
- placer sur chaque pied d'un enfant un petit sac de riz et lui demander de marcher jusqu'à une limite d'environ deux mètres ;
- fixer une ligne de marche et demander de la suivre des deux pieds ;
- faire des jeux d'imitation d'animaux et d'objets que l'enfant devra chercher à reproduire avec son corps ;
- faire un théâtre d'ombre en suspendant un drap blanc à travers une pièce et placer une lampe derrière. Éteindre toutes les autres sources de lumière de la pièce. Les « acteurs » se placent entre la lampe et le drap, tandis que les « spectacteurs » sont de l'autre côté et n'auront leur tour qu'au deuxième acte. Les « acteurs » sont invités à créer des mouvements à partir d'une idée ou à improviser des mouvements et les « spectateurs » devront deviner le sujet, le personnage représenté, etc. ;
- amener l'enfant à une meilleure connaissance de son corps en lui faisant sentir les pulsations sur le cou et en lui faisant écouter le battement de son coeur.

Attitudes

- montrer toujours une grande souplesse devant le besoin de bouger des enfants ;
- organiser les horaires de la journée en fonction des besoins d'action éprouvés par la plupart des enfants d'âge préscolaire. Dans ce sens, une activité tranquille ne devra jamais dépasser vingt minutes et devra toujours être suivie d'une période d'expression et de mouvement ;
- éviter de surexciter les enfants en offrant trop d'activités au parc ou au gymnase. Laisser le temps d'explorer chaque équipement et organiser des jeux seulement lorsqu'ils semblent se fatiguer des structures de jeux ;

- être toujours très attentif à l'enfant excessivement tranquille, car cela peut être un indice d'inhibition, de peur et de malaise. Encourager cet enfant à essayer les équipements, mais rester toujours à côté de lui et remarquer ses efforts.

*L'énergie de l'enfant est insatiable. Il ressent un grand besoin de bouger et de courir. Il aime mettre à l'épreuve ses limites et découvrir les possibilités de son corps.*

Situations

- prévoir à chaque jour au moins deux périodes durant lesquelles l'enfant pourra sauter, courir, grimper, galoper, faire des culbutes, etc. ;
- faire des jeux de marche à reculons, les yeux fermés et avec un objet dans les mains ;
- organiser des jeux de course en sac en offrant des sacs ou des boîtes du marché et demander aux enfants de suivre une piste ;
- faire le jeu du « mauvais sort » qui vise à contrôler la tension musculaire. Pour ce jeu, demander aux enfants de se placer en cercle. Une « sorcière » circule entre les enfants et jette de « mauvais sorts » : dès qu'elle frôle le bras ou la jambe d'un enfant, ce membre devient dur. Lorsqu'elle s'éloigne, l'effet disparaît lentement et le membre se détend ;
- **jeux de ballon**
- organiser un jeu de soccer où les enfants devront essayer de toucher le ballon seulement avec les pieds ;
- donner à chaque enfant un objet (ballon, bloc de carton, etc.) ; leur demander de déplacer l'objet avec leur pied, d'abord sans trajet précis, ensuite en suivant un trajet précis ;
- **sauts**
- demander aux enfants de sauter dans un cerceau, les pieds de chaque côté d'une ligne, entre deux lignes, etc.

Attitudes

- éviter de définir des règles trop précises ;
- éviter de comparer la performance d'un enfant avec celle d'un autre ;
- cesser l'activité dès que les enfants s'agitent trop et perdent le contrôle de l'objet ;
- laisser les enfants inventer d'autres activités ;

- n'intervenir que pour calmer les enfants ou susciter des idées.

Organisation matérielle

- aménager la salle pour éliminer les obstacles qui peuvent causer des accidents ;
- utiliser l'espace extérieur, mais autant que possible, délimiter l'espace de jeu pour éviter la suragitation et l'éparpillement ;
- prévoir un espace suffisamment large ;
- déposer, par la suite, des obstacles à contourner ou à franchir ;
- utiliser d'abord des objets qui ne roulent pas, pour éviter l'agitation et la perte de contrôle de l'objet ;
- utiliser le matériel courant pour ce type d'activités, même du matériel domestique (rouleaux de papier, vieux journaux, etc.).

## Tableau VI

**Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de quatre à cinq ans**

### Interactions enfant-adulte

| Manifestations des émotions | Imitation de l'adulte | Apprentissage des rôles sociaux |
|---|---|---|
| • Fait le brave mais éprouve des peurs qui s'expriment durant le sommeil. | • S'amuse à imiter les conversations et les tons de voix des adultes. | • Comprend mieux la hiérarchie familiale et sociale. |
| • Peut manifester de la peur ou de l'anxiété devant des caractéristiques physiques, culturelles ou sociales non familières. | • Commence à apprécier l'humour dans ses rapports avec l'adulte. | • Est très fier de sa famille, de son père, de sa mère, etc., et se vante hors du foyer. |
| • Démontre son affection à l'heure du sommeil. | • Aime jouer le rôle des adultes de la garderie ou du parent auprès d'un nouvel enfant ou d'un enfant timide. | • S'intéresse beaucoup à sa famille, cite ses parents en leur absence. |
| • Exprime son agressivité à l'endroit des adultes de façon verbale et physique. | • Aime remplir certaines tâches sociales : répondre au téléphone, faire des achats au magasin, etc. | • Fait des comparaisons entre le monde extérieur et sa famille et prend généralement position à l'avantage de sa famille. |
| • Recherche l'approbation de l'adulte mais s'oppose encore souvent à son autorité. | • Aime se déguiser avec des vêtements d'adultes. | • Aime les sorties avec les membres de sa famille : parents, frères, soeurs, cousins, etc. |
| | | • Est maintenant très conscient des différences sexuelles et commence à se définir d'après ce critère. |
| | | • Peut exprimer une certaine jalousie à l'égard de l'affection que se portent ses figures parentales. |

### Interactions enfant-enfant

| Manifestations des émotions | Communication par le jeu | Participation à la vie de groupe |
|---|---|---|
| • Commence à comprendre que les autres ont des sentiments différents des siens. | • Est encore très porté vers les jeux imaginaires. | • Cherche à se faire valoir aux yeux du groupe. |
| • Reporte souvent le blâme lorsqu'il est contrarié dans ses jeux, sur les objets ou sur les autres. | • Structure davantage ses jeux symboliques et précise mieux ses rôles et ceux des autres. | • Se vante et est très fier de ses possessions personnelles. |
| • Identifie ses amis préférés et les considère comme une possession personnelle. | • Peut exclure de son jeu certains enfants en fonction de formules stéréotypées associées au sexe, à l'apparence physique, etc. | • Recherche la compagnie des autres enfants. |
| • Se querelle fréquemment et peut lutter pour défendre ses possessions. | • Réclame des accessoires, des costumes pour ses jeux symboliques et reproduit des situations et des personnages de son choix. | • A tendance à s'associer à un groupe et à s'en dissocier très rapidement. |
| • Exprime encore très spontanément ses colères et ses frustrations. | • Combine fréquemment le réel et l'imaginaire. | • Peut rejeter brusquement et de façon imprévisible les enfants de son groupe de jeu. |
| | | • Devient plus flexible et peut accepter de changer d'idée si on lui fait confiance et si on lui explique le sens des changements à apporter. |

# Quatre à cinq ans

## Le développement socio-affectif

### Interaction enfant-adulte

**Manifestation des émotions :** *L'enfant de quatre ans fait le brave pour se rassurer, mais il éprouve encore souvent des frayeurs durant son sommeil.*

Situations

- apprendre à reconnaître les frayeurs intenses qui marquent souvent les rêves des enfants de cet âge. Les peurs associées aux poursuites sont les formes de rêveries les plus fréquentes chez les enfants de cet âge ; elle dépassent toute autre forme d'émotions se manifestant par le rêve ;
- observer le rythme de sommeil de l'enfant de cet âge, car il peut sembler endormi, mais il lui arrive de se réveiller brusquement en criant et en pleurant. Il ne reconnaît alors pas immédiatement ce qui l'entoure, il transpire abondamment et il présente des signes de peur évidente.

Attitudes

- rassurer l'enfant calmement ; les paroles pour le rassurer doivent être simples, claires et affirmatives. Pour faire disparaître sa peur, lui donner de courtes explications concernant le fait qu'il est en parfaite sécurité dans son lit (les « vilains méchants » dont il parle n'ont pas la clé de la maison, etc.) ;
- encourager l'enfant à parler de son cauchemar pour qu'il extériorise sa peur ;
- prévenir les cauchemars, les fantasmes terrifiants qui prennent souvent leur source dans les histoires que les enfant ont entendues ou vues à la télévision ou au cinéma, en censurant et contrôlant les contenus des histoires et des spectacles que l'enfant peut entendre ou voir ;
- s'assurer que l'enfant a plutôt des images positives en tête, en lui racontant des histoires gaies et amusantes avant qu'il ne s'endorme ;
- éviter des situations ou des conversations familiales trop complexes pour l'enfant lorsqu'il est en présence d'adultes ; ces événements peuvent être une source d'anxiété qui se manifestera peut-être en frayeurs intenses dans ses rêves.

*L'enfant de quatre ans peut manifester de la peur ou de l'anxiété devant des caractéristiques physiques ou ethniques non familières.*

Situations

- favoriser progressivement des expériences qui mettent en relief les différences culturelles pour enrichir l'enfant à partir d'un phénomène normal et coutumier de la vie quotidienne ;
- favoriser l'intégration de l'enfant à des groupes différents : voir à ce que les enfants handicapés vivent normalement le même quotidien de jeu que les enfants sans problèmes spécifiques ;
- inviter l'enfant handicapé ou celui appartenant à une minorité ethnique à parler de lui-même et à expliquer au groupe ses besoins, ses limites et ses goûts. Cette situation peut être spontanée ou planifiée pendant la période de conversation en cercle.

Attitudes

- tenir compte de l'effet de surprise, d'inquiétude ou même de curiosité que l'enfant de cet âge peut ressentir en présence de situations non familières avant de l'entraîner dans des activités hors de son quotidien ;
- aider l'enfant à démystifier les différences culturelles ou physiques qu'il observe chez les autres, en le mettant fréquemment en contact avec des êtres différents (différences raciales, handicaps physiques marqués, etc.) et en répondant clairement aux questions de l'enfant ;
- savoir tirer profit de la grande facilité d'adaptation de l'enfant familier avec une situation précise, mais ne pas abuser de cette capacité et l'amener progressivement à vivre des expériences multiples et différentes sur ce plan.

*L'enfant démontre son affection pour l'adulte de façon privilégiée et spécifique, particulièrement à l'heure du sommeil.*

Attitudes

- utiliser la période qui précède le sommeil pour répondre à ce besoin d'être caressé et cajolé, besoin que l'enfant ne manifestera peut-être pas aussi spontanément à d'autres moments de la journée, lorsque tous les enfants du groupe sont présents.

Organisation matérielle

- tenir compte de ce besoin affectif dans l'aménagement de la salle de repos ; accorder un espace raisonnable à chaque enfant et préparer un climat chaleureux (musique, calme, etc.) qui autorise l'enfant à exprimer son affection à l'éducateur qui en prend soin.

***L'enfant de quatre ans recherche beaucoup l'approbation de l'adulte, mais en même temps il s'oppose fréquemment à son autorité.***

Attitudes

- apporter une attitude compréhensive mais ferme à l'égard de l'enfant de cet âge qui exprime encore beaucoup son agressivité sur le plan physique tout en brandissant avec conviction les pires injures ;
- permettre à l'enfant de s'affirmer et de s'opposer, ce qui ne justifie pas l'excès de langage et de grossièreté utilisé à cette fin ;
- prendre le temps de se placer au niveau de l'enfant lorsque celui-ci exprime sa colère.

Organisation matérielle

- organiser l'espace de manière à pouvoir s'isoler quelques secondes avec l'enfant qui exprime sa colère à l'adulte, et lui assurer ainsi un coin d'intimité.

*L'enfant de quatre ans recherche beaucoup l'approbation de l'adulte, mais en même temps il s'oppose fréquemment à son autorité.*

Attitudes

- bien établir, aux yeux de l'enfant, la signification d'une approbation. Éviter dans ce sens de le complimenter sans nuance, à tort et à travers, de manière à l'aider à se situer lors d'une véritable approbation ;
- faire ressortir, autant que possible, les comportements positifs avant les comportements négatifs. Ignorer quelques-uns de ces derniers afin d'encourager l'enfant à poser des gestes acceptables. Accentuer l'approbation plutôt que la désapprobation ;
- privilégier également la satisfaction de l'enfant pour son propre travail et l'encourager dans ce sens à faire son autocritique (« Je suis content si toi tu es content et si tu crois que tu as bien travaillé, etc. »).

***Imitation de l'adulte :*** *L'enfant de quatre ans s'amuse à imiter les conversations et les tons de voix des adultes. Il commence à apprécier l'humour dans ses rapports avec l'adulte.*

Situations

- accorder une longue période d'activités et de jeux libres à l'enfant de cet âge qui aime reproduire, à l'occasion de jeux symboliques, l'univers des adultes qui lui sont familiers. Observer attentivement l'enfant au cours de ces périodes spécifiques ;
- raconter des historiettes ou de petites devinettes non seulement à l'heure du conte, mais très fréquemment dans la journée.

Attitudes

- tenir compte du sens de l'humour de l'enfant qui s'amuse beaucoup des exagérations de certains personnages ;
- faire preuve de beaucoup de simplicité lorsque l'adulte concerné fait l'objet à son tour d'une imitation ; savoir profiter du miroir que constitue l'observation de l'enfant et se servir des informations ainsi obtenues pour adapter et pour ajuster ses propres comportements d'adulte ;
- rire et savoir rire avec l'enfant de manière à exploiter ce sens de l'humour qu'il possède de façon spontanée ;
- respecter chez l'enfant son besoin d'imiter qui l'amène à se moquer même de l'adulte avec un air complice et entendu ;
- tirer profit de son goût pour le comique, la drôlerie et les mimiques pour dédramatiser des situations de conflit entre lui et l'adulte, et entre lui et d'autres enfants ;
- accepter d'être la cible des drôleries de l'enfant et lui rendre gentiment la pareille lorsque son humeur le permet.

*L'enfant aime adopter le rôle des adultes de la garderie auprès d'un nouvel enfant ou d'un enfant timide ou en difficulté.*

Situations

- savoir tirer profit de cette capacité spontanée lorsqu'il s'agit d'intégrer un nouvel enfant ou un enfant en difficulté ;
- exploiter les activités symboliques et les jeux plus individuels en tenant compte des ces objectifs et de cette caractéristique.

Attitudes

- être attentif à tout excès possible dans ce domaine, car l'enfant protecteur peut rapidement devenir surprotecteur et contribuer à obtenir le résultat inverse, c'est-à-dire retarder l'intégration de l'enfant qu'il se proposait pourtant d'aider.

*L'enfant aime remplir certaines tâches sociales qui le valorisent et qui lui permettent de s'identifier aux adultes.*

Situations

- assigner à chaque enfant, à tour de rôle, une responsabilité dans l'organisation de la garderie : à certaines occasions, répondre au téléphone, arroser les plantes, nourrir les animaux, mettre la table, etc. ;
- amener les enfants à faire des achats au magasin (préparation de fêtes, sorties, etc.).

Attitudes
- choisir des tâches simples, que les enfants peuvent facilement réussir ;
- alterner sur une base hebdomadaire pour permettre aux enfants de maîtriser leurs rôles.

Organisation matérielle
- utiliser un moyen visuel pour rappeler aux enfants leur tâche (type tableau de tâches ou des gravures représentant les tâches et les noms des enfants qui sont inscrits sous chaque gravure).

Situations
- accorder une grande importance aux activités symboliques reproduisant les activités sociales adultes (coin du magasin, du coiffeur, du bureau de poste, etc.).

Attitudes
- observer les enfants en situation de jeu. Leur comportement permet souvent de découvrir certains sentiments non exprimés ouvertement. De plus, le jeu aide à liquider des émotions refoulées.

*L'enfant aime se déguiser avec des vêtements d'adultes pour s'amuser. Il apprend en même temps à se familiariser avec des situations de la vie quotidienne.*

Attitudes
- laisser l'enfant se déguiser, même lorsqu'il n'est pas directement en période d'activités libres ; lui permettre de conserver son déguisement tant qu'il le veut.

Organisation matérielle
- mettre à la disposition des enfants des vêtements d'adultes, des objets variés, des accessoires multiples ;
- installer le matériel (coin de la maison, magasin, etc.) de façon à permettre aux enfants de le modifier à leur gré sans qu'ils ne dérangent les enfants occupés à d'autres activités.

***Apprentissage des rôles sociaux** : L'enfant comprend mieux la hiérarchie familiale et sociale et s'intéresse beaucoup à sa famille ; il cite souvent ses parents en leur absence.*

Situations
- proposer souvent aux enfants de décrire et de dessiner les différents membres de leur famille ; faire préciser les rôles respectifs de chacun.

Attitudes
- être attentif à l'expression des émotions des enfants concernant leur vécu familial, à l'occasion des jeux symboliques et des scénarios spontanés que les enfants reproduisent lorsqu'ils sont dans une période d'activités spontanées ;
- savoir être très présent et efficace pour aider à ces mêmes occasions les enfants de familles monoparentales ou les enfants de familles en deuil ou en difficulté ; contribuer, dans le fil de la conversation, à valoriser toutes les formes de familles existantes sans blâmer ou déprécier une forme ou une autre.

Organisation matérielle

- prévoir un grand bac à sable avec des accessoires et des personnages miniatures représentant différents membres d'une famille (père, mère, grands-parents, etc.).

*L'enfant ressent une grande fierté pour sa famille, son père, sa mère, etc., et se vante hors du foyer à leur propos. C'est une façon d'apprendre à s'identifier à eux et à se connaître lui-même.*

Situations

- tenir compte de cet intérêt marqué, particulièrement au moment des causeries collectives ou lorsque les enfants ont l'occasion d'échanger librement entre eux. Exploiter les personnages familiaux présentés dans les émissions préférées des jeunes enfants (Passe-Partout, etc.).

Attitudes

- être attentif, comme éducateur, aux propos que l'enfant tient sur sa famille et l'amener à compléter et à préciser ses jugements en lui posant, lorsqu'il aborde ce thème, des questions dans ce sens ;

- éviter de poser à l'enfant en difficulté familiale des questions indiscrètes qui ne manqueront pas de créer chez lui un malaise et l'obligeraient peut-être à mentir ou à fabuler de façon très marquée.

- retenir les noms des personnages familiaux qui sont très significatifs pour chacun des enfants du groupe et prendre des nouvelles de temps à autre auprès de l'enfant ;

- aider l'enfant à clarifier progressivement ce qui est réel dans sa perception de sa famille et ce qui est fiction sans, par ailleurs, brusquer ou contredire l'enfant dans ses propos.

*L'enfant établit des comparaisons entre le monde extérieur et sa famille, et il prend généralement position à l'avantage de sa famille. Cela contribue à préciser la place qu'il se taille à l'intérieur de la famille.*

Attitudes

- considérer cette position émotive comme un aspect essentiel et une étape importante dans l'acquisition d'un sentiment positif de lui-même sur le plan émotif ; tirer profit de cette tendance qu'a l'enfant de cet âge ;

- valoriser également chacune des familles des enfants du groupe en établissant de bons contacts avec les parents et en faisant comprendre à chaque enfant que les liens familiaux, quels qu'ils soient, sont toujours très importants à vos yeux. Par ce même biais, amener progressivement l'enfant à comprendre que les familles de ses amis sont aussi très importantes.

*L'enfant aime les sorties et les promenades de la garderie qui incluent des membres de sa famille (parents, frères, soeurs, etc.).*

Situations

- organiser des fêtes et inviter différents membres de la famille à se rendre à la garderie (frères ou soeurs aînés, grands-parents, etc.);
- proposer aux parents qui le peuvent d'accompagner les enfants lors de sorties de groupes ; lorsque les parents ne peuvent pas venir, proposer cette activité à tout autre membre de la famille qui est disponible et que l'enfant estime particulièrement.

Attitudes

- tenir compte des enfants qui ont des structures familiales spécifiques et de leurs réactions négatives possibles, de manière à ne pas les blesser ou les dévaloriser ;
- élargir à un concept très large, en parlant avec les enfants, les divers liens familiaux qui unissent les gens ;
- inviter donc avec autant d'empressement une tante, une grand-mère, un cousin, une cousine et les accueillir au même titre que les frères, soeurs, parents ou grands-parents des familles plus conventionnelles.

*L'enfant est maintenant très conscient des différences sexuelles et commence à se définir par rapport au groupe d'après ce critère.*

Situations

- encourager les enfants à choisir n'importe quelle activité sans faire référence aux stéréotypes sexuels, tels que « les poupées sont pour les filles » et « les blocs sont pour les garçons », etc. ;
- **regroupement des enfants**
- quelquefois par sexe, quelquefois mixtes ou par toute autre caractéristique amusante (couleur de vêtements, etc.).

Attitudes

Encourager les enfants à se définir par rapport à leurs habiletés, indépendamment du type d'activités proposées ;

- répondre brièvement et concrètement aux questions des enfants concernant la sexualité et la provenance des bébés ;
- ne pas accorder une importance exagérée à certains gestes exhibitionnistes fréquents à cet âge. Plusieurs points de vue différents peuvent se rencontrer sur ce plan en fonction de la morale et de la philosophie personnelle des parents et celle des éducateurs de la garderie. Il est important d'être cohérent au plan des attitudes éducatives adoptées par tous les éducateurs concernés.

Organisation matérielle

- mettre à la disposition de tous les enfants les mêmes jeux, le même matériel ;
- aménager l'espace de jeu de manière à ce que les enfants soient libres de se regrouper comme ils le désirent ;
- choisir des poupées sexuées et les mettre à la disposition autant des garçons que des filles.

*L'enfant peut exprimer une certaine jalousie à l'égard de l'affection que se portent ses figures parentales.*

Attitudes

- apporter une écoute attentive aux propos de l'enfant concernant ses sentiments à l'égard de ses parents ;
- observer les formes de jeux symboliques faisant référence aux rôles parentaux que l'enfant exprime par personnages interposés ;
- communiquer de façon suivie avec les parents d'enfants particulièrement en difficulté sur ce plan et établir une continuité entre les situations difficiles observées à la maison et à la garderie.

# Quatre à cinq ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-enfant

***Manifestation des émotions :*** *L'enfant de quatre ans commence à comprendre que les autres enfants peuvent avoir des sentiments tantôt semblables aux siens, tantôt différents des siens.*

Situations
- faire expérimenter à l'enfant des situations de compromis fondées sur sa capacité de comprendre et sur sa perception des sentiments des autres telles que : partager ses jouets et ceux des autres, attendre son tour et avoir son propre tour ; etc.

Attitudes
- conserver une attitude positive lorsqu'il s'agit de faire partager à l'enfant les sentiments ressentis par les autres sans jamais tenter de le culpabiliser ;
- amener l'enfant à progresser dans la maîtrise de ses sentiments, tout en surveillant les limites de sa compréhension ;
- éviter de faire porter à l'enfant les émotions ou les drames affectifs adultes sous prétexte de voir à son éducation affective. L'enfant de cet âge est incapable de porter ce poids et une telle expérience le rendrait anxieux ou même angoissé ; procéder plutôt toujours à partir de ses expériences d'enfant et doser l'information.

*L'enfant reporte souvent le blâme lorsqu'il est contrarié dans ses jeux, sur les objets ou sur les autres.*

Attitudes
- aider l'enfant à bien situer les événements et le rendre capable de départager progressivement le réel et la fiction sur ce plan ;
- encore un peu marqué par l'animisme de la période précédente, éviter d'entraîner l'enfant dans cette direction (le méchant ballon qui a fait mal à Mathieu, etc.), car il pourrait en prendre l'habitude et refuser de reconnaître plus tard sa part de responsabilité dans les événements qui l'entourent ;
- tenir compte des mêmes limites de l'enfant quant à sa capacité de se décentrer et de se mettre à la place des autres ; l'habituer progressivement à prendre sa part de blâme et à situer, au même titre, celle de ses amis et celle des objets inanimés qui font partie de sa vie quotidienne.

*L'enfant identifie ses amis préférés et les considère comme une possession personnelle.*

Situations

- préparer des activités et proposer des situations qui amèneront les enfants à faire le choix d'amis différents selon les journées ou les semaines ;
- laisser à l'enfant, durant les activités quotidiennes, le plus d'occasions possible d'échanger avec les autres, de s'asseoir à des lieux différents, de manger en compagnie d'enfants différents, de manière à ne pas accentuer à outrance ce trait caractéristique des enfants de cet âge.

Attitudes

- respecter le choix des amis que les enfants proposent et accepter les changements rapides et fréquents qui surviennent dans ces amitiés ;
- tenir compte de l'esprit changeant et fluctuant de l'enfant de cet âge, mais considérer avec grand sérieux ces liens d'amitié que les enfants nouent et dénouent à la garderie ;
- dédramatiser autant que possible les jalousies qui se créent autour de ces amitiés enfantines.

*L'enfant se querelle fréquemment et peut lutter âprement pour défendre ses possessions.*

Attitudes

- conserver une attitude calme et laisser autant que possible l'enfant ou les enfants régler eux-mêmes ces querelles ;
- présenter quelques règles minimales de fonctionnement, des règles simples que les enfants peuvent comprendre. En faire régulièrement mention auprès de tout le groupe et les faire observer de façon cohérente (attendre son tour, etc.) ;
- saisir toutes les occasions de faire ressentir et comprendre les désirs des autres et exercer une bonne surveillance sur les groupes, car il n'est pas encore facile à cet âge de se conformer à certaines règles sociales de base.

Organisation matérielle

- prévoir des objets de jeux en nombre suffisant et les mettre à la portée des enfants tout en exerçant une surveillance étroite ;
- laisser suffisamment d'espace pour les déplacements ;
- prévoir des lieux d'intimité pour les enfants ;
- faire respecter le matériel par tous les enfants concernés.

*L'enfant exprime encore très spontanément ses colères et ses frustrations et a du mal à canaliser ses agressivités envers les autres.*

Situations

- suggérer certains jeux qui permettent aux enfants d'exprimer cette agressivité et de canaliser ses gestes d'agression : jeux de soccer, frapper sur des tapis de caoutchouc mousse, etc. ;
- faire inventer des histoires aux enfants où ils pourront exprimer librement leurs émotions.

Attitudes

- éviter de réprimander un geste d'agression en portant un jugement de valeur sur l'agresseur (ex. : « t'es méchant, regarde ce que tu as fait à ton ami ») ;
- éviter de faire des commentaires qui suggèrent aux enfants qu'ils ne sont pas « gentils » de se mettre en colère. Se rappeler l'importance pour l'enfant de la compréhension de l'adulte ;
- tenter de faire découvrir aux enfants une autre façon d'exprimer leur colère et de se défouler que celle de frapper sur un compagnon, par exemple.

Organisation matérielle

- mettre à la portée des enfants du matériel permettant de se défouler ou de se calmer : ballon coup de poing, chaises berceuses, etc.

***Communication par le jeu :** L'enfant est encore très porté vers les jeux imaginaires ; il structure davantage ses jeux symboliques et il précise mieux ses rôles ainsi que ceux des autres.*

Attitudes

- adopter une attitude attentive, mais discrète face aux rôles proposés ou tenus par les enfants. Cette période de jeu est une étape privilégiée qui permet à l'enfant de vivre et de revivre les émotions les plus significatives de son petit univers affectif ;
- participer au scénario à la demande des enfants en termes de rôle ou alors à titre d'accessoiriste. L'adulte peut tirer profit d'une observation à distance lors de ces périodes de jeu, mais il n'a pas toujours intérêt à s'intégrer directement aux événements imaginés ou reproduits par les enfants ;
- éviter de s'imposer dans les jeux des enfants. Dans un premier temps, observer le déroulement et évaluer la pertinence de la participation d'un adulte, selon le contexte. Demander, ensuite, la permission d'entrer dans le jeu ;
- éviter d'interpréter et d'analyser la signification profonde de chaque geste, monologue ou dialogue des enfants ; tenir compte plutôt d'un ensemble de faits répétitifs qui s'accumulent sur une longue période de temps pour tenter de découvrir les véritables préoccupations des enfants.

Organisation matérielle

- mettre à la disposition des enfants des espaces en retrait (petites cabanes, petits espaces clos, maisons miniatures, dessous de table, etc.) qui leur permettent de mener leurs propres scénarios et de se départager les rôles. Accorder beaucoup de temps à ce genre d'activités, offrir des accessoires simples et nombreux plutôt que des costumes trop rigoureusement stéréotypés; permettre à l'enfant de prolonger son personnage en le laissant conserver le costume choisi, même à l'occasion des autres activités.

*Il arrive à cet âge que l'enfant veuille exclure de ses jeux certains enfants en fonction de formules stéréotypées associées au sexe, à l'apparence physique, etc.*

Attitudes

- accepter la caractéristique particulière des enfants de cet âge qui peuvent se quereller très fréquemment en paroles ou en gestes, qui pratiquent de façon marquée l'exclusion et le «commérage»:

- aider les enfants à régler eux-mêmes leurs différents; dans la mesure du possible, leur retourner le problème pour qu'ils tentent d'y trouver une solution. Ne pas prêter foi à tous les commentaires faits par les enfants en rapport avec les faits et gestes des autres et tenter toujours de remonter à la source;

- profiter de cette étape plus sensible aux particularités des autres (différences, caractéristiques physiques, etc.) pour démystifier les préjugés de toutes sortes, les stéréotypes, etc., et éviter de contribuer à créer de telles situations dans le quotidien des enfants confrontés à de telles différences.

*L'enfant réclame fréquemment des accessoires, des costumes pour ses jeux symboliques et il combine souvent dans ces jeux le réel et l'imaginaire.*

Attitudes

- éviter d'amener constamment l'enfant à départager entre ce qui est fictif et ce qui est réel. L'enfant de cet âge peut encore croire momentanément, dans le feu de l'action, qu'il est un personnage ou un autre sans que ceci ne lui cause de dommage par la suite. Par ailleurs, à d'autres moments, il est capable de s'impliquer pleinement dans son quotidien.

Organisation matérielle

- prévoir du matériel qui permette aux enfants de multiplier les activités imaginaires sans avoir, par ailleurs, à quitter le rôle qu'il s'est donné préalablement (jouer à un jeu de loto tout en tenant le rôle du père de famille ou du fermier, etc.).

***Participation à la vie de groupe :*** *L'enfant cherche à se faire valoir aux yeux du groupe ; il se vante fréquemment et est très fier de ses possessions personnelles.*

Attitudes

- valoriser l'enfant de quatre ans tout en tenant compte du fait qu'il en tirera rapidement grand avantage. Conscient d'être un petit être de plus en plus important et autonome, l'enfant de quatre ans a besoin d'être encouragé, mais peut facilement passer de lui-même à la vantardise. Par souci croissant de s'affirmer, il fera cas de ses possessions, il se vantera de posséder les plus grands objets, le plus grand nombre d'amis, le papa le plus fort, la maison la plus grande, etc. Il est fier de ses productions et aime les montrer ;

- souligner les petits détails vestimentaires peu coûteux (boucles dans les cheveux, petit bijou, vêtement nouveau, couleur des accessoires, etc.) des vêtements que portent les enfants de manière à lui montrer que vous l'avez vu, qu'il est important pour vous ;

- tenir compte des enfants moins fortunés, moins entourés que les autres, de même que des enfants timides qui n'oseront pas s'affirmer d'eux-mêmes ;

- éviter de complimenter à tort ou à raison, sans nuance, de manière à ce que l'enfant reconnaisse votre remarque comme sincère et significative ;

- accepter que les enfants fassent un peu de troc avec leurs possessions, mais surveiller attentivement et discrètement ces échanges, car les enfants ne connaissent pas encore la valeur réelle des objets.

*L'enfant recherche la compagnie des autres enfants, mais a tendance à s'associer à un groupe et à s'en dissocier très rapidement.*

Organisation matérielle

- apporter beaucoup de souplesse et de diversité en ce qui concerne les critères de regroupement des enfants. Les laisser choisir le plus souvent eux-mêmes leurs propres critères ;

- accepter que les enfants changent de place de temps à autre ; organiser l'espace de manière à ce que les aménagements soient mobiles (lits pour la sieste, chaises ou bancs à table, etc.) ;

- établir quelques règles de base pour les activités plus structurées de manière à ce que les enfants apprennent également à suivre une consigne lorsque les activités exigent une certaine stabilité dans la formation des groupes de jeux.

*L'enfant peut rejeter brusquement et de façon imprévisible les enfants de son groupe de jeu habituel. Le rejet imprévisible d'un membre du groupe, suivi de pressions spontanées endossées sans raison apparente par tous les autres enfants du groupe, rend fragile la cohésion dans les activités collectives.*

Attitudes

- prendre en considération cette caractéristique propre à l'âge, qui rend les groupes de jeu très mobiles et peu stables. L'appliquer lors de la formation des sous-groupes de jeu.

Organisation matérielle

- tenir compte de la faible démarcation qui existe entre un groupe qui fonctionne, à cet âge, et un groupe désorganisé avant de planifier des activités collectives.

*L'enfant devient plus flexible dans un groupe et peut accepter de changer d'idée si on lui fait confiance et si on lui explique le sens des changements à apporter.*

Attitudes

- utiliser cette force nouvelle de l'enfant de quatre ans, mais ne pas abuser de son sens de la logique concrète et intuitive qui reste encore très limitée ;
- donner des explications concrètes, brèves et bien délimitées.

## Tableau VII

**Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de quatre à cinq ans**

| La compréhension | L'utilisation |
|---|---|
| — Peut avoir une compréhension limitée entre des messages détachés et l'action immédiate. | — Est volubile et bavard, aime les exagérations verbales, les mots dépourvus de sens, les gros mots et les menaces. |
| — Est centré sur sa propre perception de la réalité et interprète facilement en déformant le message verbal. | — Aime jouer avec les mots qui riment et les formulettes sans signification. |
| — Est sensible aux variations de voix. | — Emploie encore beaucoup de mots à contresens. |
| — Peut écouter des histoires avec un intérêt soutenu. | — Se vante, dans son langage, de connaître des choses ou des mots qu'il ne maîtrise pas encore. |
| — S'intéresse au sens des mots. | — Ajoute beaucoup de mots relatifs au temps (mois, année prochaine, été dernier, etc.). |
| — A atteint une bonne compréhension des niveaux de langue employés par des interlocuteurs différents. | — Combine mieux des termes relatifs à l'espace (sur, en haut, en bas, derrière, au sommet, etc.). |
| | — Peut décrire des itinéraires simples. |
| | — Maîtrise mieux la phrase interrogative et pose beaucoup de questions. |

# Quatre à cinq ans

## Le développement du langage verbal

### Compréhension

*L'enfant de quatre ans peut avoir une compréhension limitée des messages détachés de l'action immédiate. Il est centré sur sa propre perception de la réalité et interprète facilement en déformant le message verbal.*

Attitudes

- accorder beaucoup d'importance au choix des mots employés pour décrire des concepts difficiles ou abstraits. Une accumulation de mots abstraits ou mal expliqués peut entraîner rapidement une incompréhension de tout le message verbal ;

- vérifier, de temps à autre, auprès des enfants leur compréhension de mots que vous jugez plus difficiles ; tenir compte de la timidité de certains enfants qui ne demandent jamais d'explications. Valoriser auprès du groupe toutes les interventions des enfants qui posent des questions et qui cherchent à comprendre le sens d'un mot qui leur est encore inconnu.

*L'enfant est sensible aux variations de voix ; il peut écouter une histoire avec un intérêt soutenu (environ dix minutes) et il s'intéresse beaucoup au sens des mots. Il a atteint une bonne compréhension des niveaux de langue employés par des interlocuteurs différents.*

Situations

- raconter des histoires avec ou sans le support de l'image en changeant de façon systématique la voix des personnages, mais sans exagérer le ton de voix et sans adopter une même formule (voix aiguë pour raconter toute une histoire, etc.). Inviter différentes personnes à raconter des histoires (grands-parents, papas, etc.).

Attitudes

- exploiter les timbres de voix et les variations de rythmes pour raconter des histoires (chuchottements, explosions de rire, bruits d'animaux, d'objets, etc.). Prendre le temps de faire des pauses de voix, de manière à bien marquer les changements de voix.

Organisation matérielle

- aménager un espace en retrait loin du bruit ; regrouper un petit nombre d'enfants seulement. Établir un climat de calme avant de commencer à raconter l'histoire.

# Quatre à cinq ans

## Le développement du langage verbal

### Utilisation

*L'enfant est volubile et bavard ; il aime les exagérations verbales, les mots dépourvus de sens, les gros mots, et les menaces. Il aime jouer avec les mots qui riment, et les formulettes sans signification.*

Attitudes

- considérer cette caractéristique comme très fréquente chez l'enfant de quatre ans. Éviter de réprimander brusquement l'enfant qui s'amuse visiblement à ce jeu ;
- répondre par une phrase humoristique aux propos décousus de l'enfant. Répondre de la même façon en badinant ou ignorer tout simplement ces emportements verbaux lorsque cela ne dérange pas le groupe. Exploiter son goût pour les mots qui riment ;
- laisser l'enfant s'exprimer, même si ses propos embarrassent un peu l'adulte ; cela est préférable à toute tentative de correction malhabile à cette étape, dans la mesure où l'enfant s'amuse sans être vraiment grossier.

*L'enfant se vante, dans son langage, de connaître des choses ou des mots qu'il ne maîtrise pas encore. Il emploie encore beaucoup de mots à contresens.*

Situations

- encourager les enfants à raconter les petits événements de leur quotidien ; demander leur opinion sur des faits courants ou leur faire raconter un épisode de leur émission préférée.

Attitudes

- surveiller de très près, à l'occasion de ces causeries, le niveau de langage utilisé par l'enfant, de manière à déceler la mauvaise utilisation de termes mal compris ou mal intégrés. Reformuler, de temps à autre, la pensée de l'enfant en ajoutant de l'information pertinente mais simple autour des mots mal compris ;
- pratiquer le sens de l'humour et un brin d'exagération « malicieuse » comme adulte lorsque l'enfant abuse de la vantardise. Il comprendra à son tour ;
- ne pas forcer tous les enfants à participer, mais les y encourager.

Organisation matérielle

- prévoir un moment et un lieu où les enfants pourraient raconter à l'adulte et aux autres enfants ce qu'ils désirent.

*L'enfant ajoute beaucoup de mots relatifs au temps (mois, année prochaine, été dernier, etc.) et combine mieux des termes relatifs à l'espace (sur, en haut, en bas, derrière, au sommet, etc.). Il peut décrire des itinéraires simples.*

Attitudes

- aider l'enfant à préciser les termes justes et présenter souvent des modèles verbaux justes et adéquats qui incluent l'utilisation des mots relatifs au temps et à l'espace ;
- susciter l'imitation des modèles verbaux employés par l'éducateur en formulant des questions lorsque l'enfant n'imite pas spontanément le modèle proposé. Confirmer l'exactitude des termes employés par l'enfant lorsqu'il fait un effort pour intégrer un nouveau mot dans son langage courant et valoriser cet essai aux yeux des autres de manière è encourager les mêmes efforts chez tous les enfants du groupe ;
- aider l'enfant qui s'exprime peu à faire des gains sur ce plan en utilisant des mots très simples.

*L'enfant maîtrise mieux la phrase interrogative et aime poser beaucoup de questions.*

Attitudes

- être attentif à la forme personnelle d'interrogation qu'emploie l'enfant ; s'il n'a pas véritablement pris l'habitude d'utiliser la forme interrogative, il posera des questions de façon implicite seulement, et c'est l'adulte qui devra jusqu'à un certain point décoder les questions avant de pouvoir y répondre ;
- amener progressivement l'enfant à reformuler ses interrogations et à prendre conscience des différences verbales qui existent lorsqu'on pose une question ;
- éviter de faire taire l'enfant qui pose sans cesse des questions, même celles dont il connaît vraisemblablement les réponses ; cet intérêt marqué pour les questions, quoique parfois épuisant pour l'adulte, est une porte ouverte sur l'univers des connaissances humaines.

## Tableau VIII

**Synthèse du développement sensorimoteur de l'enfant de cinq à six ans**

| Organisation de la pensée | | | Contrôle du geste | Contrôle du corps |
|---|---|---|---|---|
| **Organisation perceptive** | **Relations spatiales** | **Relations temporelles** | **Motricité fine** | **Locomotion** |
| • Essaie et fait des expériences simples, à sa mesure. Devient capable de faire des généralisations de cause à effets. | • Commence à saisir la notion de surface. Peut penser simultanément à un ensemble et aux parties d'un objet et commence à comprendre qu'il s'agit toujours du même objet. | • Démontre une meilleure compréhension du temps. | • Démontre une bonne coordination oeil-main. Bon contrôle de la main. | • Aime les activités qui lui permettent d'exercer ses muscles. |
| • Examine, manipule, démontre et remonte les objets pour en découvrir le fonctionnement. | • Commence à saisir la notion de masse. Commence à saisir qu'un même objet peut changer de forme et de volume tout en restant le même objet (les notions de surface et de masse constituent la base des apprentissages mathématiques). | • Repère et illustre une histoire en conservant les principaux éléments. | • Devient plus habile dans la manipulation du matériel, des instruments et des outils. | • S'adonne à des jeux brusques et actifs. Commence à maîtriser son corps pour s'intégrer à un jeu d'équipe (hockey, soccer, etc.) |
| • Essaie de comprendre en raisonnant. | • Situe les objets par rapport à lui-même et se situe réciproquement par rapport aux objets. | • Fonctionne au temps présent. | • Peut dessiner une figure humaine reconnaissable. | • Continue à être très actif et à avoir un grand besoin de bouger. |
| • Peut ordonner des objets selon leurs caractéristiques et la quantité (concept de sériation). | • A une meilleure orientation avant-arrière. | • Connaît : après-midi, premier, dernier, matin, soir, demain, hier, vite, lent, à toute vitesse, doucement, etc. | • Commence à lacer ses souliers. | • Se déplace en imitant des gestes. |
| • Devient capable de retenir plus de deux idées dans une séquence concrète (chiffres, lettres, etc.) | • Fait des erreurs de direction pour reproduire des écarts en profondeur. | | • Enfile des perles de grandeurs différentes. Peut suivre un modèle. | • Saute par-dessus une corde de 6 cm de hauteur. |
| • Devient capable de mieux identifier fantaisie et réalité. | • Connaît : dessus, dessous, derrière, devant, à côté, au milieu, là-bas, au bord, le tour, le fond, long, court, vide, plein, loin, près, épais, mince, etc. | | • Lance et attrape un ballon. | • Se tient sur la pointe des pieds pendant environ 10 secondes. |
| • Peut décrire un objet connu qui ne soit pas sous sa vue. | | | • Écrit son prénom. | • Aime danser, sautiller, galoper. Accompagne un rythme en tapant dans les mains et en bougeant les pieds. |
| • Commence à saisir la notion de nombre. | | | • Reproduit des figures géométriques. | • Peut cadencer une comptine ou une chanson dont le rythme est complexe. |
| | | | • Démontre une meilleure précision dans ses travaux de bricolage. | • Peut réussir la marche sur une poutre d'équilibre. |
| | | | • Découpe en suivant une ligne. | |
| | | | • Peut alterner des doigts en jouant un instrument. | |
| | | | • Prend davantage conscience de la gauche et de la droite avec un peu de confusion (latéralité). | |

# Cinq à six ans

## Le développement sensorimoteur

### Organisation de la pensée

***Organisation perceptive :*** *L'enfant de cinq ans aime essayer des combinaisons de matériaux, explorer un objet et un espace, et se trouve à établir des relations de cause à effet sur ses actes.*

*Il examine, manipule, démonte et remonte les objets pour en découvrir le fonctionnement. « Qu'est-ce qui arriverait si je... »*

Situations

- placer à la portée des enfants des jeux de construction tels que LÉGO, Tinker Toy, Mécano, etc. ainsi que des jouets de pièces démontables pour qu'ils les explorent librement ;
- offrir une série de douze contenants avec couvercles ayant chacun une grandeur différente. L'enfant essaye de trouver les couvercles respectifs tout en voulant remplir et vider les contenants ;
- **le goût**
- faire goûter un certain nombre d'aliments d'après leur différence de saveur. L'enfant peut aussi les classer par catégories : sucré, salé, amer, doux, etc. ;
- amener l'enfant à trouver des ressemblances entre plusieurs objets de la salle, entre leurs vêtements ou leurs caractéristiques physiques ;
- travailler, dans le bac à eau, les concepts de transformation d'une matière, lorsqu'on lui ajoute ou qu'on lui enlève d'autres matières ;
- profiter des activités de routine, telles que le repas, pour amener les enfants à observer comment un aliment se « transforme » lorsqu'on le mélange avec un autre, lorsqu'on le mange, diminuant ainsi les quantités, etc. ;
- inviter l'enfant à décrire les caractéristiques des choses ;
- encourager l'enfant à trouver des caractéristiques absentes dans un objet par rapport à une série d'objets semblables.

Attitudes

- n'intervenir dans l'activité de recherche de l'enfant que lorsqu'il demande de l'aide ;

- profiter de toute activité naturelle et spontanée de l'enfant pour susciter une observation sur les changements qu'il est capable de produire sur un objet.

Organisation matérielle

- prévoir dans chaque coin de la garderie (construction, maison, cartes, jeux tranquilles, etc.) une variété de matériaux qui stimulent la curiosité et l'imagination de l'enfant ;

- prévoir un même matériau en trois ou quatre grandeurs différentes, de manière à encourager les comparaisons et la réflexion sur l'utilité de chacun.

*Le concept de nombre devient très présent dans l'activité de l'enfant de cinq ans.*

*Il compte, il ordonne par une ou plusieurs caractéristiques, il compare, il assortit et il choisit.*

Situations

- colorier des cartons de lait en trois ou quatre couleurs et placer des chiffres de un à dix dans chacun. Demander aux enfants de placer dans chaque carton, le nombre d'objets équivalant au chiffre indiqué. Ces mêmes cartons peuvent aussi servir de garage pour ranger une voiture différente dans chaque carton. Ainsi, la voiture rouge ira dans la boîte rouge, etc. ;

- utiliser des rouleaux de papier qui entreront dans un bâton de 1,50 m. Un enfant pourra se placer debout contre le mur et à côté du bâton pendant qu'un autre pourra le mesurer à l'aide des rouleaux qu'il fait entrer dans le bâton. Chaque rouleau mesure 10 cm. Demander combien de rouleaux sont nécessaires pour mesurer Annie, Jean, Sylvie et Martin ;

- offrir une balance pour que l'enfant puisse prendre le poids des choses et comparer les objets en utilisant les concepts de « plus », « moins », « pareil » ;

- inviter l'enfant à peser des contenants de sable, de sel, de farine, d'eau ou de tout autre produit difficilement séparable. Par la suite, offrir des boutons, des voitures, des perles, etc., qu'il pourra compter séparément et en groupe ;

- mesurer et peser chaque enfant afin d'observer les ressemblances et différences entre la taille et le poids des personnes.

Attitudes

- encourager l'enfant à réarranger les matériaux quand il les compare. Dans quel groupe de coquilles il y en a plus ;

- passer des commentaires et parler avec l'enfant autour de ce qu'il est en train de créer. « Ça semble intéressant ce que tu fais, Marie. Tu arranges les macaronis les uns après les autres. Est-ce que je peux faire comme toi ? » ;

- utiliser toujours des mots justes, spécialement lorsque l'enfant compte, compare, mesure et pèse ;

- éviter d'utiliser les jeux des enfants pour les transformer en leçon scolarisante qui dépasse l'intérêt naturel de découverte manifesté par l'enfant.

Organisation matérielle

- prévoir toujours un aménagement qui invite à l'exploration, à la découverte et à l'intérêt. Les matériaux doivent être facilement accessibles, ayant chacun un lieu de rangement précis ; cela constitue en soi un moyen d'aider l'enfant à organiser sa pensée, à comprendre le classement et à vérifier les avantages de ne pas mêler les jouets.

*Progressivement, l'enfant devient capable de dissocier une fantaisie de la réalité. Cependant, les jeux imaginaires constituent une partie importante de la découverte du monde qui l'entoure.*

Situations

- impliquer les enfants dans la préparation des repas à la garderie. Organiser un système de participation collective dans laquelle chaque enfant exercera un rôle précis ;

- apporter un magnétophone à cassette dans lequel, à tour de rôle, les enfants pourront enregistrer leur voix, leur chanson, ou parler entre eux. Accorder du temps pour qu'ils s'écoutent entre eux ;

- écrire une histoire racontée par l'enfant et la lui montrer ensuite pour qu'il voit comment on écrit ce qu'il vient de dire ;

- faire des jeux rythmés dans lesquels l'enfant imite des gestes, des personnages ou des situations ;

- permettre aux enfants de s'habiller avec des vêtements du coin de la maison (chapeaux, souliers à haut talon, pantalon et veste d'homme, tabliers, jupes, etc.), même s'ils font une autre activité ;

- discuter à partir d'un livre d'histoire de ce qui apparaît à l'enfant comme étant des éléments de fantaisie et de réalité dans l'histoire.

Attitudes

- éviter de poser des jugements de valeur sur les jeux imaginaires de l'enfant. Faire plutôt semblant d'entrer dans son jeu ;

- inviter les enfants à choisir le personnage qu'ils veulent représenter.

Organisation matérielle

- prévoir des téléphones jouets, de l'argent miniature en jouet, des vêtements, des boîtes d'emballage d'aliments, des bijoux, des uniformes qui représentent différents personnages de la société (facteur, policier, cuisinier, infirmière, etc.) ;

- prévoir une boîte de matériel ou de bricolage et de rebut dans laquelle les enfants seront encouragés à garder les morceaux de papier ou tout type de produit susceptible d'être réutilisé.

***Relations spatiales :*** *À cinq ans, l'enfant s'adapte mieux au changement dans l'espace, il éprouve une certaine difficulté d'orientation lorsque ses points de repère sont modifiés.*

**Situations**

- inviter les enfants à se déplacer dans un aménagement précis. Demander aux enfants de fermer les yeux et de tourner le dos pendant qu'on enlève quelques éléments de décor (chaises, boîtes, etc.). Les inviter à nouveau à explorer la salle et à signaler les changements ;
- repenser avec les enfants l'aménagement de la salle et essayer ensemble des nouveaux arrangements. Évaluer par la suite les effets du changement ;
- **jeu de repérage (identification)**
- les enfants sont assis à un endroit, on leur demande de répondre à des questions : « Qui est derrière toi? Où est la table? Qu'est-ce qui est à côté de toi? » ;
- **activités de rangement**
- demander aux enfants de dire où ils rangent le matériel : à côté du bloc bleu, près de la poupée, etc. ;
- **activités rythmiques ou motrices**
- demander aux enfants de se déplacer (marche, course, etc.) avec un objet léger ; à un signal donné, ils arrêtent et posent l'objet sur la tête, sous le bras, devant les pieds.

**Attitudes**

- fixer les limites d'espace à utiliser pour une activité de façon claire et visuelle ;
- déterminer à l'avance les consignes à respecter, que ce soit par rapport à sa propre sécurité, ou par rapport au respect des autres personnes dans le jeu ;
- se rappeler que tout changement d'aménagement doit être fait de façon graduelle, car certains enfants de cinq ans perdent leur propre sécurité devant une réorganisation trop radicale de leur milieu.

**Organisation matérielle**

- prévoir toujours un aménagement souple qui permette de déplacer facilement le mobilier lorsqu'une activité précise le requiert.

*L'enfant commence à saisir un peu la notion de surface ; il devient progressivement capable de s'apercevoir qu'un objet démontable reste toujours le même, qu'il soit entier ou en parties. Il peut également observer qu'un objet vu à distance garde toujours sa même grandeur, même s'il semble plus petit de loin.*

**Situations**

- offrir de vieux catalogues et des ciseaux pour que les enfants découpent les images. Leur demander, par la suite, de les découper en plusieurs morceaux et d'essayer de les rassembler comme si c'était un casse-tête ;

- placer une petite voiture dans une extrémité de la garderie et une autre voiture de la même grandeur près de l'enfant. Demander ensuite à l'enfant de comparer leur grandeur et encourager toute réflexion en le questionnant à ce sujet ;

- tracer sur une feuille des labyrinthes et demander à l'enfant de trouver la route pour arriver à la maison ;

- demander aux enfants de se coucher par terre et de bien observer la surface qu'ils utilisent. Changer de positions et comparer les différences ;

- inviter les enfants à décrire avec des termes appropriés, sur le plan spatial, ce qu'ils voient dans un livre.

Attitudes

- garder toujours présent à l'esprit que la notion de relation spatiale est encore assez primitive chez l'enfant et qu'il s'intéresse surtout à l'espace qu'il occupe au moment présent ;

- encourager tout effort de prise de conscience de l'espace et de la surface parcourue, que ce soit par des conversations, par des chansons ou par des histoires ;

- profiter des sorties pour stimuler les observations sur les distances parcourues.

Organisation matérielle

- prévoir une variété de casse-tête présentant des difficultés diverses : morceaux séparés d'un cadre, morceaux à insérer dans un cadre qui ne présente que la surface de l'ensemble, etc. ;

- offrir des livres avec des images en relief.

*Simultanément avec la notion de surface, l'enfant commence à appréhender la notion de masse. Cela signifie qu'il commence à comprendre que lorsqu'un objet est déplacé ou disposé autrement, il garde son volume, son poids et ses caractéristiques propres.*

Situations

- présenter une série de photographies d'une même scène vue sous différents angles et demander à l'enfant de décrire ce qu'il voit ;

- offrir des cerceaux à chaque enfant. Compter le nombre total d'enfants qui participent au jeu. Demander à un enfant de sortir de son cerceau pour se placer avec un ami dans son cerceau. Demander aux enfants combien d'enfants restent maintenant. Continuer le jeu en variant les possibilités d'ensemble.

Attitudes

- laisser beaucoup de souplesse à la participation des enfants. L'importance de toutes ces activités se situe toujours autour de l'intérêt qu'elles éveillent chez l'enfant pour explorer, découvrir et interagir avec son milieu. Si l'enfant se retire, il convient d'observer les autres solutions qu'il choisit et de réviser l'approche utilisée pour s'ajuster en conséquence ;

- essayer de ne pas prolonger ces situations au delà de cinq minutes, afin de ne pas fatiguer inutilement l'enfant.

Organisation matérielle

- afficher les photographies pendant les quelques jours suivant l'activité et revenir de temps à autre sur leur observation ;

- amener l'enfant à regarder différents objets de la garderie à travers la lumière, dans un coin sombre, dans une boîte plus grande, sur la table, etc. ;

- offrir des kaléidoscopes qui s'adaptent selon l'angle visuel fixé.

***Perception auditive :*** *L'enfant peut reconnaître et identifier les objets ou les personnes par le son qu'ils émettent ou le bruit qu'ils provoquent. À cinq ans, un enfant peut aussi reproduire des sons. Il devient plus précis dans ses évaluations et peut reconnaître des sons moins familiers et plus diffus. Cette capacité dépend, entre autres, de l'acuité de l'écoute et des expériences antérieures des enfants.*

Situations

- attirer l'attention des enfants sur différents bruits ou sons, les faire associer à l'objet qui produit ce bruit ou émet ce son. Les amener ensuite à nommer les objets et à reproduire les sons (les bruits du corps, les bruits de la garderie, les bruits de la rue, etc.) ;

- **jeux des devinettes**

- demander aux enfants alternativement de reproduire un bruit ou un son pour que les autres enfants puissent identifier l'objet, la personne ou l'animal qui émet le son ;

- **jeu d'imitation**

- demander aux enfants de reproduire le bruit ou le son de l'objet présenté dans une gravure ;

- **les consignes**

- créer des signaux sonores comme points de repère au cours de la journée pour effectuer des changements d'activités ou des regroupements ;

- **les jeux de silence**

- susciter des jeux où les enfants doivent rester sans parler ou se déplacer sans bruit tels que : fermer les yeux et écouter les bruits de la garderie, de la rue ou écouter une comptine ou une histoire sans faire de bruit.

Attitudes

- profiter de toutes les situations possibles pour susciter l'attention auditive ;

- éviter cependant de créer trop de stimuli sonores qui provoqueraient de l'agitation inutile ;
- éviter de prolonger trop ce type de jeu qui demande beaucoup de contrôle de la part des enfants ;
- choisir d'abord des objets avec des bruits faciles à reproduire par les enfants ;
- éviter de faire de ces jeux des exercices de discipline. Le but n'est en fait que de faire prendre conscience aux enfants de ce que l'on peut entendre quand on cesse soi-même de faire du bruit.

Organisation matérielle

- utiliser du matériel de tout genre ;
- inviter les enfants à apporter eux-mêmes des gravures ou des objets ;
- prévoir des instruments de musique.

*Les notions d'avant, derrière, dessus, dessous, à côté, plein, vide, etc., commencent à devenir plus connues par l'enfant de cinq ans. Ces notions sont fondamentales pour l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul.*

Situations

- amener les enfants à utiliser un point de repère, par exemple la table, pour suivre les consignes qu'un autre enfant donne sur la position à adopter. «Passez en dessous de la table ; passez de côté », etc. ;
- faire circuler les enfants autour de la salle ou à l'extérieur, selon différents obstacles placés en fonction des notions spatiales ;
- demander de dresser la table sans donner de consignes. Par la suite, faire expliquer les positions de chacun des objets ;
- faire des jeux de ballon dans lesquels l'enfant doit décrire le trajet du ballon ;
- faire jouer une musique pendant que les enfants ont les yeux fermés et demander d'identifier l'intensité du son, haut, bas. Demander ensuite d'adopter différentes positions avec leur corps.

Attitudes

- profiter de toutes les occasions pour renforcer les notions spatiales en donnant des responsabilités à l'enfant ;
- essayer d'amener toujours l'enfant à situer les objets par rapport à lui-même.

***Relations temporelles :*** *À cinq ans, l'enfant démontre déjà une meilleure compréhension du temps, même s'il fonctionne au présent.*

Situations

- impliquer chaque jour les enfants dans l'utilisation du calendrier pour déterminer le jour de la semaine et les plans pour la journée ;
- prévoir régulièrement une première période le matin pour planifier avec chaque enfant sa journée. Des ateliers pourront être proposés, à l'intérieur desquels l'enfant pourra choisir des activités et rapporter son bilan d'activités à la fin de l'avant-midi. Cet exercice permet aussi à l'enfant d'assumer ses responsabilités ainsi que ses engagements, d'apprendre à faire des choix de plus en plus réalistes par rapport au temps dont il dispose ;
- amener les enfants à comparer des intervalles de temps égaux, par exemple trois minutes, lorsqu'ils sont dans une activité passive ou lorsqu'ils sont directement impliqués dans quelque chose ;
- utiliser le plus souvent possible de la musique afin d'aider les enfants à coordonner leurs mouvements dans le temps de chaque rythme. Organiser des jeux musicaux qui utilisent des tempos variés, à l'aide d'un tambourin (marche, course, galop, etc.) ;
- **succession — ordre : jeux d'association**
- faire raconter une histoire à partir d'une succession d'images. Faire raconter le déroulement de la journée.

Attitudes

- respecter attentivement le rythme biologique de chaque enfant. Certains auront besoin de plus de repos que d'autres, de plus de temps pour manger ou pour se concentrer, et prendront plus longtemps pour finir un travail que d'autres ;
- observer les enfants au cours de la journée et noter les difficultés qu'ils semblent éprouver à l'intérieur de l'horaire prévu. Au besoin, modifier l'horaire, tout en gardant toujours la continuité et la consistance dans l'équilibre des activités de la journée ;
- construire les horaires en fonction des besoins physiques et psychologiques des enfants. Cela implique que le matin, l'enfant est mieux disposé pour des jeux actifs et pour des activités de concentration. Les émissions de télévision à la garderie, utilisées de façon systématique, empêchent précisément la plupart des enfants de suivre leur rythme actif dans leur exploration.

Organisation matérielle

- tirer profit de l'aménagement pour prévoir des espaces où l'enfant pourra finir son activité sans déranger ou être dérangé par les autres ;
- organiser les espaces de la garderie en fonction d'une possible utilisation consécutive dans le temps.

# Cinq à six ans

## Le développement sensorimoteur

### Contrôle du geste

***Motricité fine :*** *L'enfant de cinq ans sait reconnaître clairement ses préférences de main, même s'il n'arrive pas toujours à les nommer correctement. Ses gestes se font habituellement avec la main préférée et il ne ressent plus le besoin d'alterner le crayon ou la cuillère.*

Situations
- inviter l'enfant à tracer ses mains sur un papier. Il pourra les découper et essayer ensuite de deviner laquelle est la droite et laquelle est la gauche.

Attitudes
- ne jamais forcer un enfant qui préfère la main gauche à devenir droitier. Observer attentivement la fréquence de ses préférences et s'abstenir de commentaires ;
- offrir toujours des ciseaux pour gauchers à ceux qui préfèrent leur main gauche.

*Les muscles de la main deviennent plus forts et l'enfant est maintenant capable de manipuler du matériel plus délicat, de poser des gestes dans lesquels le pouce et l'index se coordonnent étroitement.*

Situations
- offrir des pinces et demander à l'enfant de prendre, une par une, de petites perles en bois et de les mettre dans une boîte ;
- favoriser toutes les activités artistiques de type plastique et sonore telles que décrites dans la partie consacrée aux enfants de quatre à cinq ans.

Attitudes
- encourager l'enfant à lacer ses souliers en lui montrant lentement les étapes et en l'invitant à s'exercer ;
- encourager l'entraide entre les enfants au moment de s'habiller et de se déshabiller ;
- revoir et réévaluer le degré de difficulté de certains matériaux de manipulation qui deviennent souvent très faciles pour l'enfant de cinq ans. Observer bien l'utilisation faite par l'enfant et l'intérêt que suscite le matériel.

Situations

- **la ribambelle**

- faire plier une feuille de papier en forme d'éventail. Offrir des ciseaux et inviter l'enfant à découper une forme tout en gardant des parties du pliage sans découper. Découper, ouvrir et montrer à l'enfant la nouvelle série de formes attachées qu'il a créées.

Attitudes

- se rappeler que toute expérience doit passer du simple au complexe et qu'à mesure que l'année avance, l'enfant devient de plus en plus capable d'augmenter le niveau des découvertes qu'il fait ;

- offrir des variantes à des jeux proposés par l'éducateur afin de briser la routine ;

- favoriser en tout temps le jeu sous ses différentes et multiples formes, car il constitue à cet âge une source d'apprentissage beaucoup plus efficace que l'enseignement systématique.

Organisation matérielle

- prévoir un coin plutôt tranquille dans lequel l'enfant peut faire des jeux de table et exercer ses mains et sa capacité de concentration sur un travail qu'il entreprend ;

- accorder le temps et l'espace nécessaires pour que l'enfant finisse un travail commencé ;

- aménager un coin de menuiserie avec des outils réels, mais adaptés aux habiletés des enfants ;

- prévoir une organisation où les enfants peuvent facilement avoir accès au matériel ;

- donner à chaque enfant une tuile de vinyle ou un carton pour travailler de façon à éviter trop de dépenses. Cela évite le nettoyage et permet de conserver les travaux ;

- utiliser des ciseaux pour droitiers et pour gauchers ;

- mettre à la disposition des enfants des papiers de différentes couleurs, des revues, de vieux journaux, etc. ;

- prévoir des boîtes de rangement pour les retailles qui peuvent servir à d'autres travaux.

# Cinq à six ans

## Le développement sensorimoteur

### Contrôle du corps

*La période de cinq ans représente encore un âge où l'enfant a absolument besoin d'être actif avec son corps et de bouger. Il aime les activités qui lui permettent d'exercer ses muscles. Il commence à maîtriser son corps pour s'intégrer à un jeu d'équipe (hockey, soccer, baseball, etc.).*

Situations

- faire des jeux d'équilibre en marchant sur une ligne. Par la suite, placer des obstacles sur la ligne, tels que deux blocs, que l'enfant devra franchir sur un pied tout en demeurant sur la ligne ;

- former un cercle et nommer un enfant qui se place au milieu. Ce dernier se déplace dans le cercle en disant : « le chat veut entrer! ». Entre-temps, deux enfants du cercle peuvent se donner un signal et échanger leur place. Le chat essaie alors de prendre l'une des places vacantes. Si le chat n'arrive pas à se placer, on peut crier « souris, souris ». Tous les enfants changent de place et le chat a alors plus de chance ;

- offrir des cerceaux et laisser l'enfant explorer librement des mouvements avec les cerceaux. Par la suite, accompagné d'un tambourin, un enfant pourra donner des consignes au groupe qui pourra les suivre. Augmenter graduellement la vitesse des consignes. « Dans le cerceau couché, en dehors, devant, en arrière des genoux, etc. » ;

- amener graduellement les enfants à lancer, frapper et attraper le ballon, avec les mains et avec les pieds.

*Il aime se déplacer en imitant des gestes, en suivant un rythme de musique, et il parvient à combiner chant et mouvement.*

Situations

- demander aux enfants de s'asseoir au sol, face à face, et de joindre leurs pieds écartés. Enlever à chacun un soulier, chanter « Le petit navire », en balançant le corps et les pieds. Nommer chaque pied suivant une consigne de geste et de mouvement ;

- **les statues**

- inviter les enfants à se déplacer autour de la salle en suivant une musique. Dès que le rythme cesse, les enfants s'arrêtent et adoptent différentes positions ;

- demander aux enfants de mimer des animaux, des personnages ou des objets et inviter le groupe à deviner les gestes.

Attitudes

- se rappeler qu'à cinq ans, l'enfant ne peut pas suivre de règles trop rigides dans un jeu ;

- agir toujours avec souplesse devant le besoin de bouger de l'enfant. Même s'il semble plus pondéré qu'avant dans ses mouvements, s'il est obligé de rester dans la même position, il s'agite et bouge sans pouvoir naturellement rester immobile trop longtemps ;

- ne pas oublier que l'enfant essaie d'explorer ses ressources personnelles en termes de force et de mouvement, mais qu'il ne peut pas évaluer, en pleine conscience, certains dangers. Il est donc important d'être extrêmement attentif à tout effort d'exploration de ses capacités physiques ;

- éviter de mettre l'accent sur la performance et la compétition entre les enfants ;

- établir et maintenir clairement les limites des jeux proposés ;

- voir aux vêtements des enfants pour qu'ils n'empêchent pas les mouvements naturels ;

- se rappeler qu'à cinq ans, l'enfant accepte difficilement la défaite ; ne pas insister sur le résultat.

Organisation matérielle

- prévoir des espaces libres, intérieurs ou extérieurs, lorsque des courses sont organisées. Si les obstacles constituent une partie intégrante du jeu, il convient de les signaler à l'avance de manière à inviter l'enfant à y être attentif ;

- prévoir des tricycles, des ballons, des balançoires, des pneus placés à des hauteurs différentes, de manière à stimuler l'exploration de la part des petits ;

- utiliser le plus possible le gymnase ou le terrain de jeu à l'extérieur, même l'hiver lorsque la température le permet ;

- ne pas oublier la surexcitation produite chez les enfants lorsqu'ils se trouvent dans un espace sans limite ;

- utiliser les éléments courants de la garderie pour fixer des limites et des points de repère dans les jeux.

## Tableau IX

**Synthèse du développement socio-affectif de l'enfant de cinq à six ans**

| Interactions enfant-adulte | | | Interactions enfant-enfant | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Manifestations des émotions** | **Imitation de l'adulte** | **Apprentissage des rôles sociaux** | **Manifestations des émotions** | **Communication par le jeu** | **Participation à la vie de groupe** |
| • Exprime verbalement son affection pour l'adulte. | • Aime aider sa mère ou son père, aime jouer près des adultes ou être à leur côté. | • Aime se conformer aux habitudes acceptées par le monde des adultes. | • Exprime davantage ses colères sur le plan verbal. | • Joue en petits groupes avec un début de coopération, mais sans être capable de poursuivre des buts collectifs. | • Se regroupe par paires selon des critères variés et souvent en fonction du sexe des amis. |
| • Accorde une grande importance émotive à sa famille. | • Apprécie la présence des adultes sans en réclamer l'exclusivité ; cherche à imiter les comportements des adultes de façon très marquée. | • S'intéresse aux liens familiaux, à l'idée du mariage, etc. | • A tendance à blâmer les autres pour ses propres erreurs. | • Accepte encore le rôle du bébé lorsqu'il joue avec les autres. | • Cherche parfois à dominer le groupe ou à orienter une activité. |
| • Aime fréquenter ses grands-parents. | • Comprend mieux et accepte généralement bien les règles des adultes. | • Accepte l'autorité parentale avec une certaine docilité. | • Demande à l'adulte d'être l'arbitre dans ses conflits. | • Commence à aimer les jeux de compétition, mais n'aime pas perdre. | • Partage plus facilement les objets de jeux, à l'occasion d'une activité collective. |
| • Se préoccupe davantage de l'aspect concret de la mort et a encore une vision limitée de ce phénomène sur le plan émotif. | • Désire intensément ressembler à l'adulte. | • Éprouve une certaine retenue en terme de nudité ; est plus conscient de la signification des différences sexuelles. | • Exprime un intérêt positif pour un ou deux amis en particulier. | • Joue de façon autonome et apporte plus de réalisme aux scènes qu'il reproduit. | • Commence à bien intégrer la règle du « chacun son tour ». |
| • Recherche l'attention d'un adulte en présence de plusieurs enfants dans un groupe. | | | | | |
| • Tente de raconter ses rêves, ses émotions, mais confond facilement ses rêves et ses sentiments réels. | | | | | |

# Cinq à six ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-adulte

***Manifestation des émotions :*** *L'enfant exprime verbalement son affection pour l'adulte. Il accorde une grande importance émotive à sa famille et il aime généralement fréquenter ses grands-parents.*

Attitudes

- répondre à l'affection de l'enfant, à la fois sur le plan verbal et non verbal. Faire une place de premier choix aux événements familiaux racontés par l'enfant en tenant compte de l'importance que prennent dans sa vie tous les petits incidents vécus à la maison. Éviter d'écouter ces propos d'une oreille distraite ou indifférente, car l'enfant se rendra compte, éventuellement, de ce manque d'intérêt réel et cessera de s'exprimer sur le sujet.

*L'enfant recherche l'attention et l'intérêt des adultes en présence de plusieurs enfants dans un groupe.*

Attitudes

- tenir compte de l'importance que revêt aux yeux de l'enfant de cet âge l'attention particulière accordée par l'adulte en général et par l'éducateur de la garderie, à chaque enfant. Pour répondre aux besoins de chacun des enfants du groupe, il est important de bien les connaître et de leur réserver une place de premier choix dans le quotidien de la garderie. Certains enfants plus timides, plus discrets ne manifesteront peut-être pas ce besoin, alors que d'autres plus bruyants et plus agités prendront très souvent toute la place et, par le fait même, retiendront tout naturellement une grande part de l'attention de l'éducateur. Féliciter également les plus timides et les enfants plus sûrs d'eux ; signaler les efforts de chacun et prendre le temps de s'intéresser au vécu de tous de manière à ce qu'aucun enfant ne soit oublié sur le plan affectif.

*L'enfant commence à se préoccuper de l'aspect concret de la mort. Il a encore une vision limitée de cette réalité et elle demeure vague et imprécise.*

Attitudes

- tenter de préciser avec l'enfant, lorsqu'il aborde ce sujet, son niveau de compréhension du concept de la mort, de manière à bien comprendre les émotions réelles qu'il peut y associer ;

- essayer de nuancer la compréhension apparente des concepts de vie et de mort que l'enfant se fait à partir des émissions de télévision ; encouragé par les images

télévisuelles multiples qui le bombardent quotidiennement, il est possible que l'enfant ne fasse pas la différence entre la réalité et la fiction ; il peut alors avoir une idée fantaisiste et réversible de ces phénomènes importants ;

- éviter de détromper l'enfant et de lui faire peur en ajoutant des explications irréelles et fantaisistes, même si cela est fait dans le but de rassurer l'enfant.

*L'enfant tente de communiquer les émotions ressenties dans ses rêves, mais il confond facilement les rêves et ses sentiments réels.*

Situations
- utiliser la période de causerie collective pour amener l'enfant à exprimer les émotions ressenties dans ses rêves.

Attitudes
- tenir compte de l'effet d'imitation qui amènera certains enfants à reprendre simplement le thème raconté par ses amis et à le faire sien. La différence entre le rêve, la fiction et la fabulation n'est pas encore bien démarquée à cet âge. Poser des questions à l'enfant allant plutôt dans le sens du « ressenti » émotif qu'autour des situations rêvées ou des anecdotes imaginées par l'enfant. Tirer profit des messages émotifs que l'enfant transmet à travers cette forme d'activité ; observer ensuite, dans le quotidien, les éléments de son vécu qui concordent avec ces messages émotifs.

***Imitation de l'adulte** : L'enfant de cinq ans aime aider sa mère ou son père, jouer près d'eux, être à leur côté ; il apprécie généralement la présence des adultes sans en réclamer l'exclusivité.*

Attitudes
- tenir compte de cette caractéristique de l'enfant de cinq ans pour comprendre et accepter le fait qu'il recherche souvent la proximité de l'éducateur et des adultes en général. Il aime accompagner les adultes, il s'intéresse à ce qu'ils font, il veut les imiter.

Organisation matérielle
- aménager certains espaces de la garderie de manière à permettre aux enfants de cinq ans d'accomplir certaines tâches en compagnie des adultes. Laisser les enfants participer à la préparation du repas (préparer des gelées de fruits, peler des fruits, préparer des oeufs cuits, etc.) ; leur confier de petites tâches simples, les laisser répondre au téléphone à certaines heures, les laisser faire de petites commissions en compagnie des éducateurs, etc.

*L'enfant cherche à imiter les comportements des adultes de façon très marquée, car il désire intensément ressembler à l'adulte, à cet âge. L'enfant de cinq ans comprend mieux et accepte généralement bien les règles des adultes.*

**Attitudes**
- laisser à l'enfant de petites responsabilités ; le consulter dans certaines décisions simples, lui permettre de faire des projets et de les réaliser du début jusqu'à la

fin. Ne pas craindre de le mettre à contribution sans toutefois abuser de cet intérêt, car il reste un enfant qui a encore besoin de jouer et de vivre avec une petite part d'insouciance. Ne pas le surcharger de responsabilités trop lourdes sous prétexte de répondre à son intérêt pour les tâches de l'adulte ;

- faire comprendre à l'enfant de cet âge le sens d'un interdit ; les limites d'une permission constituent à cet égard une démarche positive et généralement très efficace. L'enfant est capable de raisonner autour de certaines situations concrètes ; il peut comprendre les raisons des adultes et les explications qui les accompagnent. Toutefois, ne pas abuser des explications avec certains enfants qui n'ont pas l'habitude d'être ainsi confrontés avec les jugements de l'adulte dans leur famille ;

- amener progressivement l'enfant à se confronter à quelques consignes simples ; être constant dans ses demandes, ferme mais chaleureux.

***Apprentissage des rôles sociaux :*** *L'enfant aime se conformer aux habitudes acceptées par le monde des adultes et il reconnaît l'autorité parentale avec une certaine docilité.*

Attitudes

- tirer profit de l'intérêt nouveau que l'enfant manifeste pour les règles et les interdits, les permissions et les consignes ; cette caractéristique nouvelle constitue une étape importante du développement de l'enfant. La compréhension et l'acceptation des règles correspondent à de nouvelles habiletés de raisonner chez l'enfant de cet âge. L'enfant peut progressivement envisager les points de vue des autres ; il sera capable, au cours des années qui viennent, de regarder un problème sous plusieurs angles à la fois, d'inverser l'analyse d'une même situation, etc. ;

- tenir compte de cette capacité nouvelle, mais ne pas en abuser, car l'enfant de cet âge est encore au seuil de la compréhension des règles adultes. Accepter donc simplement les erreurs sur ce plan.

*L'enfant s'intéresse aux liens familiaux, à l'idée du mariage, etc. Il éprouve une certaine retenue en termes de nudité et il est plus conscient de la signification des différences sexuelles.*

Attitudes

- amener l'enfant à exprimer simplement ses préoccupations concernant ces sujets, à poser des questions ; l'aider à intégrer les diverses réponses obtenues dans son entourage (grands-parents, amis du même âge, camarades plus âgés, informations télévisuelles, etc.), car ces réponses peuvent même, à certains moments, être contradictoires ;

- donner franchement, dans les limites de sa compréhension, les réponses que l'enfant réclame. Ne pas dépasser le seuil immédiat de sa question, de manière à lui laisser le temps d'organiser sa pensée avec les éléments nouveaux qu'il vient d'apprendre ;

- aider l'enfant à associer entre elles les différentes personnes qui composent sa famille (liens matrimoniaux, parenté, cousinage, etc.) et situer simplement et franchement la position de chacune d'elles en rapport avec l'enfant lui-même.

# Cinq à six ans

## Le développement socio-affectif

### Interactions enfant-enfant

***Manifestation des émotions :*** *L'enfant exprime davantage ses colères sur le plan verbal ; il a même souvent tendance à blâmer les autres pour ses propres erreurs.*

Attitudes

- laisser l'enfant vivre ses colères dans la mesure où il ne blesse pas les autres ; amener progressivement l'enfant en colère à exprimer les raisons de cette colère sur le plan verbal ;

- lui permettre d'exprimer aux autres ce qu'il ressent lui-même est une façon très simple de le rendre conscient de sa propre émotion ; cela permet de redonner à chacune des parties en cause la part de responsabilité qui lui revient dans le conflit. Éviter de ramener l'événement à une suite d'injures ou de gros mots. L'enfant prendra très tôt l'habitude d'identifier d'abord ses émotions avant de blâmer les autres de façon systématique. En exprimant verbalement aux autres sa propre émotion, il les rend eux-mêmes conscients des conséquences de leurs gestes. Tous les enfants du groupe pourront ainsi apprendre une certaine forme de responsabilité.

*L'enfant demande à l'adulte d'être l'arbitre de ses conflits.*

Attitudes

- conserver une certaine neutralité dans les conflits entre enfants de cet âge est une attitude à adopter, puisqu'ils sont déjà assez bien organisés socialement pour trouver eux-mêmes des solutions à leurs conflits ;

- rester toutefois présent et attentif, tout en étant discret. La seule présence de l'adulte dans l'environnement immédiat permet aux enfants de se sentir en sécurité et rassurés si le conflit tournait mal. Ils peuvent donc tenter de trouver des solutions originales s'ils savent que l'adulte est à l'écoute et disponible pour les aider à faire respecter les règles qu'ils auront établies.

*L'enfant exprime un intérêt positif pour un ou deux amis en particulier ; il en parle beaucoup, les cite en exemple et s'intéresse à leurs activités.*

Attitudes

- favoriser l'éclosion des amitiés nouvelles chez les enfants de cet âge. Accorder beaucoup d'attention à ce besoin et faire grand cas de ces amitiés, car elles sont très significatives pour l'enfant. De plus l'influence réciproque des camarades du même âge peut expliquer de nombreux comportements inhabituels ou inexplicables au premier coup d'oeil ;

- rechercher les causes de ces changements de comportement subits dans le cercle des amis des enfants ; l'importance accordée à l'amitié à cet âge peut amener un enfant à modifier momentanément ses façons de faire pour obtenir l'amitié d'un autre ou pour la conserver.

***Communication par le jeu :*** *L'enfant joue en petits groupes avec un début de coopération, mais sans être capable de poursuivre des buts collectifs. Il peut accepter encore le rôle du « bébé » lorsqu'il joue avec des aînés.*

Attitudes

- tenir compte de l'importance de la vie de groupe dans les jeux des enfants de cet âge, mais être attentif aux limites que cet intérêt naissant peut comporter ;

- éviter d'imposer aux enfants des contraintes trop importantes en terme de coopération, car ils commencent à peine à accepter les règles et donnent parfois l'impression de les avoir déjà bien intégrées. La coopération des enfants de cet âge est encore peu développée ; elle se résume très souvent à un partage très sommaire de rôles complémentaires, et ne présente qu'en apparence les caractéristiques de la véritable coopération.

*L'enfant commence à aimer les jeux de compétition, mais il n'aime pas perdre. Il joue de façon plus autonome et apporte plus de réalisme aux scènes qu'il reproduit.*

Attitudes

- favoriser la compréhension véritable du sens et des fonctions de la règle dans cette petite société organisée que constitue la garderie. Plus sensibles au respect des règles, les enfants de cet âge peuvent devenir facilement rigoureux et sans nuances parce qu'ils n'ont pas encore intégré l'utilité réelle de la règle. Ils arrivent facilement à proposer des règles pour les règles, sans en rechercher les fonctions ;

- ne pas abuser des jeux compétitifs à cause de cette attitude rigoureuse de l'enfant de cinq ans qui, d'une part, ne veut pas perdre et qui, d'autre part, manque de souplesse envers les autres, lorsqu'il s'agit de respecter les consignes établies. L'enfant éprouve alors une contrariété marquée à cause de son manque de maturité dans ce domaine.

***Participation à la vie de groupe :*** *L'enfant aime à cet âge se regrouper par paires selon des critères variables et ce, souvent en fonction du sexe des autres amis du groupe.*

Attitudes

- permettre aux enfants de choisir leurs amis, même si, très souvent, ce choix varie. Être très attentif toutefois aux critères retenus par les enfants lorsqu'ils choisissent ou excluent quelqu'un. L'enfant de cet âge commence à être conformiste et dépendant des valeurs des adultes. Il peut donc avoir déjà endossé des préjugés raciaux, sexistes, hiérarchiques des adultes de son entourage. Profiter de ces occasions pour valoriser tous les aspects différents d'une même réalité enfantine, cultures, races, religions diverses, etc., et ne pas accepter de voir s'établir dans les groupes des valeurs axées sur la discrimination négative. Procéder avec discrétion, patience et finesse ; ne pas laisser aller les choses par indifférence ou par sentiment d'impuissance.

*Sur le plan social, l'enfant cherche parfois à dominer le groupe ou à l'orienter vers une activité de son choix ; il peut partager davantage des objets de jeu à l'occasion d'une activité collective. Il commence à véritablement intégrer la règle du « chacun son tour ».*

Attitudes

- essayer de tirer profit de cette nouvelle capacité de partage mieux intégrée. L'enfant de cet âge peut accepter beaucoup plus facilement une période d'attente entre son désir et la réalisation de ce désir. Plus sûr de lui, l'enfant facilement dominateur profitera de cette caractéristique de l'ensemble du groupe pour tenter d'imposer son idée ou pour réclamer toute la place pour lui ;

- observer rapidement les « manoeuvres » de l'enfant dominateur. Ramener les choses à de plus justes interventions lorsque les autres enfants n'arrivent pas seuls à régler le conflit.

## Tableau X

**Synthèse du développement du langage verbal de l'enfant de cinq à six ans**

| La compréhension | L'utilisation |
|---|---|
| — Généralise facilement à partir d'une simple situation verbale et utilise maladroitement certains termes qu'il n'a pas vraiment intégrés. | — Aime employer de grands mots et des mots nouveaux. |
| — Perçoit les erreurs de prononciation ou d'articulation chez les autres et les souligne, autant chez l'adulte que chez d'autres enfants. | — Cherche à se conformer davantage aux règles de la langue. |
| — S'intéresse aux sens des mots nouveaux et compliqués. | — Formule des réponses brèves, mais omet souvent des informations nécessaires à la compréhension du message ; peut construire des phrases assez claires. |
| | — Commence à pouvoir donner des définitions simples au sujet d'événements courants. |
| | — Acquiert le sens social du langage : répond avec une tonalité affective et un contenu affectif (ordres, menaces, demandes, désirs, etc.). |

# Le développement du langage verbal

## Compréhension

*L'enfant généralise facilement à partir d'une simple situation verbale et il utilise maladroitement certains termes qu'il n'a pas vraiment bien intégrés.*

Attitudes

- savoir utiliser la caractéristique générale de développement de l'enfant de cet âge, qui commence à vouloir s'expliquer de façon plus rationnelle tout ce qui l'entoure ;
- amener l'enfant à nuancer ses propos et à exprimer verbalement les faits, sans nécessairement tirer un principe d'ensemble à partir d'un seul événement ;
- être attentif à l'utilisation erronée de certains mots qui semblaient pourtant déjà bien intégrés ; l'enfant de cinq ans est parfois déroutant dans ce domaine et le langage télévisé accentue à certains moments cette caractéristique particulière ;
- ne pas se laisser prendre aux apparences d'un langage bien organisé chez certains enfants dont le niveau de compréhension est par ailleurs assez faible.

*L'enfant perçoit les erreurs de prononciation ou d'articulation chez les autres et il les souligne autant chez l'adulte que chez d'autres enfants. Il s'intéresse au sens des mots nouveaux et compliqués.*

Attitudes

- accepter de bon gré que l'enfant plus attentif aux messages verbaux émis par l'adulte corrige parfois les petites erreurs de ce dernier ; cependant il ne faut pas compter sur l'enfant de cet âge pour « donner le bon ton » à tout le groupe d'enfants ;
- employer le terme juste, précis, éviter les prononciations incorrectes et parler avec un ton de voix moyen et un rythme de parole ni trop lent, ni trop rapide ;
- laisser les enfants se corriger entre eux dans la plupart des cas. Rester très attentif aux remarques faites aux enfants ayant de réels problèmes de langage, car les autres enfants pourraient, par leurs commentaires, leur faire beaucoup de tort et aller jusqu'à freiner l'expression verbale de ces enfants.

# Cinq à six ans

## Le développement du langage verbal

### Utilisation

*L'enfant aime employer des mots nouveaux et de grands mots ; il cherche à se conformer davantage aux règles de la langue qu'il comprend mieux, mais de façon intuitive.*

Attitudes

- tenir compte de cet intérêt chez l'enfant de cinq ans qui aime se valoriser de multiples façons et qui recherche la compagnie des « grands ». Cette caractéristique amène l'enfant à utiliser des mots comme « les grands » sans toutefois avoir toujours bien compris le sens de tous les mots « savants » qu'il emploie ;
- poser discrètement des questions afin de vérifier le niveau de compréhension du sens des mots utilisés et aider l'enfant à bien prononcer le mot qu'il veut employer ;
- tirer profit du désir de se conformer aux principes de la langue parlée, en faisant observer certains mots plus difficiles à prononcer, en accentuant certaines liaisons, etc. ;
- aider l'enfant qui parle peu ou difficilement à contrôler d'abord les mots les plus simples de son propre répertoire.

*L'enfant peut formuler des réponses brèves, mais il omet souvent des informations nécessaires à la compréhension du message ; il peut construire des phrases assez claires et il commence à pouvoir donner des définitions simples au sujet d'événements courants.*

Attitudes

- tenir compte du fait que l'enfant de cinq ans est encore limité sur le plan psychologique. Il formule souvent des messages incomplets et il omet facilement des informations pourtant nécessaires à la compréhension du message. Encourager l'enfant à préciser ses messages en lui posant des questions et en lui disant qu'on n'a pas bien compris ce qu'il a voulu dire. L'amener à ne pas toujours compter sur la compréhension des personnes qui lui sont familières et qui le comprennent par habitude ;
- mettre l'enfant en contact avec plusieurs personnes différentes, de manière à l'obliger à résumer une situation déjà vécue ou un événement passé.

- encourager l'enfant à raconter ce qu'il vit ailleurs qu'à la garderie.

*L'enfant acquiert le sens social du langage : il peut intégrer une tonalité affective et un contenu affectif (ordre, menace, demande, affection, désir, etc.)*

Situations

- exploiter de façon positive cette sensibilité aux tonalités variables qui accompagnent les messages verbaux ;

- amener l'enfant à prendre conscience de ces différents tons de voix en utilisant l'enregistrement au magnétophone et en le faisant se réentendre lorsqu'il raconte une histoire ou qu'il fait un jeu d'imitation de personnages, à l'occasion de jeux symboliques.

Attitudes

- comprendre la réaction des enfants devant les tons de voix employés par l'éducateur en garderie (surexcitation, apathie, agressivité, etc.) et considérer ces réactions comme des réponses indirectes aux attitudes et comportements adoptés par l'adulte.

## Tableau XI

**Synthèse des activités physiologiques de l'enfant de quatre à six ans**

### Repos-sommeil

**Repos-sieste**

- Joue à la sieste de 1 à 3 heures.
- Peut passer la première heure à regarder des livres.
- Passe le reste du temps hors du lit.
- Prend plaisir à rester seul dans sa chambre.

**Sommeil**

- Ne dort plus durant la journée.
- Doit dormir facilement 11 à 12 heures par nuit, sinon il peut devenir agité dans la journée.

### Alimentation

**Contrôle du geste**

- Aime aider à mettre le couvert.
- Mange et boit sans difficulté.

**Caractéristiques particulières**

- A du mal à concilier l'envie de manger et l'envie de parler.
- A de la difficulté à rester tranquille pendant tout le repas.
- Traîne à table s'il mange seul.
- Demande la répétition des mêmes plats.
- A encore un appétit irrégulier.

### Hygiène

**Élimination**

- Va aux cabinets seul quand il en a envie.
- N'a, en général, plus besoin d'aide.
- Peut manquer de contrôle de la vessie par accident, quand il est trop captivé par son activité.

**Habitudes de propreté**

- S'habille et se déshabille avec très peu d'aide.
- Distingue le dos et le devant des vêtements.
- Peut lacer ses souliers.
- Peut boutonner.
- S'habille seul (sans compagnie).
- S'impatiente facilement.
- Peut se brosser les dents avec un bon mouvement du poignet.
- Se lave seul, nettoie le lavabo et ferme le robinet.

# Quatre à six ans

## Activités physiologiques

### Repos-sommeil

*Entre quatre et six ans, l'enfant n'a généralement plus besoin de faire une sieste. Cependant, certains enfants qui arrivent tôt le matin au service de garde ont besoin d'une courte sieste après le repas du midi. De plus, le bruit, l'activité en groupe et les changements de milieux contribuent à augmenter la fatigue naturelle après quelques heures en garderie, et le repos devient essentiel.*

Situations

- séparer, dans la mesure du possible, les enfants incapables de faire une sieste de ceux qui auront seulement besoin de se reposer ;
- caresser chacun des enfants pour les amener à se détendre ;
- offrir des livres au groupe qui se repose tranquillement.

Attitudes

- permettre aux enfants d'apporter un objet de transition entre la maison et la garderie tel que son oreiller, sa couverture ou son ourson, etc. ;
- laisser les enfants libres d'adopter leur propre position pour se détendre ;
- encourager une atmosphère de repos et baisser automatiquement la voix lorsqu'il faut s'adresser à quelqu'un ;
- établir clairement, avant cette période, les consignes relatives au respect du silence et veiller à les maintenir.

Organisation matérielle

- fermer les lumières et mettre une musique douce ;
- prévoir un coin précis pour les enfants qui ont besoin de dormir au delà de la période de repos.

# Quatre à six ans

## Activités physiologiques

### Alimentation

*Les habitudes alimentaires de l'enfant sont directement reliées aux coutumes familiales. Le service de garde a, dans ce sens, un rôle délicat mais important à jouer, en déclenchant progressivement des changements dans la qualité, la variété et la quantité d'aliments à offrir à l'enfant.*

*Vers cinq ans, l'appétit augmente, même si cela ne signifie pas que l'enfant mange mieux ; mais deux repas sur trois peuvent lui suffire pour bien manger.*

Situations

- offrir une cuillère et une fourchette pour manger, il peut maintenant s'en servir seul ;
- profiter des périodes collectives et du repas pour encourager les manières à table, sans faire de cela un blocage autour de cette période ;
- utiliser les périodes de repas pour échanger sur le vécu des enfants, pour stimuler leur sens de l'observation, d'analyse et de comparaison autour des aliments et des ustensiles propres à cette période ;
- établir des tours à chacun pour dresser la table, l'enlever et la nettoyer ;
- prévoir un menu équilibré en qualité nutritive ;
- prévoir des occasions d'impliquer les enfants dans le choix des menus, dans la préparation et dans le nettoyage après un repas ;
- organiser des fêtes spéciales dans lesquelles les parents seraient invités à partager un repas préparé par les enfants ;
- amener les enfants à faire les achats à l'épicerie.

Attitudes

- essayer, dans la mesure du possible, d'échanger des recettes avec les parents,
- encourager toute forme d'entraide autour de la préparation et du déroulement des périodes de repas ;
- éviter de distribuer des couteaux aux enfants, mais sous une surveillance directe, l'enfant peut commencer à manipuler le couteau au moment d'une préparation de repas.

- essayer, dans la mesure du possible, de manger avec les enfants, de partager un repas commun pris au même moment, afin de lui servir d'image à imiter ;

- favoriser un climat de calme et de partage pendant cette période ;

- profiter des périodes de repas pour revenir sur les expériences vécues durant la journée. Cela aide l'enfant sur le plan de la communication, sur le plan social et sur les relations temporelles, puisqu'il doit se référer au passé dans le présent ;

- aider l'enfant à acquérir de nouveaux goûts en lui offrant une petite quantité d'un mets qui soit nouveau pour lui.

Organisation matérielle

- utiliser de la vaisselle incassable ;

- éviter l'emploi d'assiettes, de verres et d'ustensiles à jeter pour ne pas donner l'impression de gaspillage chez l'enfant ;

- aménager un espace accueillant pour les repas. Si les enfants mangent dans la même salle des activités, s'assurer qu'une nappe, des fleurs ou tout autre décor invitant à un bon repas soient présents.

# Quatre à six ans

## Activités physiologiques

### Élimination et hygiène

*Entre quatre et six ans, l'enfant est suffisamment capable d'être autonome dans ses soins quotidiens, tels que s'habiller, se laver, se brosser les dents, aller seul à la toilette.*

Situations

- prévoir, tous les jours, une période de brossage de dents après le dîner ;
- rappeler toujours aux enfants d'utiliser du papier hygiénique. Montrer comment faire à ceux qui semblent ne pas être encore capables. Insister pour qu'ils se lavent les mains à la fin de chaque élimination ;
- susciter des conversations autour des soins d'hygiène, afin de créer des habitudes régulières autour de cette dimension.

Attitudes

- répondre aux questions concernant le sexe qui sont souvent suscitées durant les périodes d'hygiène et d'élimination ;
- laisser les enfants aller à la toilette librement selon leur besoin, plutôt que de prévoir une période précise de la journée ;
- encourager et souligner tous les efforts des enfants pour poser des gestes de plus en plus autonomes ;
- éviter le partage d'un même outil ou d'ustensiles communs entre les enfants ;
- réviser quotidiennement l'aspect de propreté des enfants et aider, au besoin, les parents à mieux comprendre l'importance d'avoir les cheveux propres, de se brosser les dents, de prendre un bain et de changer de vêtements ;
- faire le lien entre la santé physique et les habitudes d'hygiène sans, par ailleurs, induire la peur chez l'enfant sur des conséquences fatales d'un oubli ou d'une négligence mineure ;
- s'assurer qu'aucun médicament ou produit toxique n'est laissé à la portée des enfants ;
- éviter à tout prix de donner un médicament à un enfant sans l'autorisation des parents ;

- se rappeler que tout enfant se sent fier de lui lorsqu'il réussit à prendre soin de lui-même et de ses choses. Venir à son aide lorsqu'il le demande et en profiter pour l'encourager à chaque effort ;

- retourner à la maison ou laver à la garderie les couvertures, draps et vêtements sales au moins une fois par semaine.

Organisation matérielle

- adapter les toilettes et les lavabos à la taille des enfants ;

- placer des miroirs dans la salle de bain et dans la salle de jeu ;

- placer dans la salle de bain des casiers individuels avec ces outils de soins personnels, tels que serviette, brosse à dents, peigne, vêtements de rechange, savon et pâte dentifrice. S'assurer que chaque article est identifié clairement.

## Éléments de réflexion pour l'éducateur

***Évaluation personnelle***

*L'éducateur s'interroge sur ses propres façons d'être sur le plan professionnel. C'est à lui d'apporter les réponses qui lui conviennent.*

— Quelle est la source principale de mon action quotidienne ; moi et ma personnalité, moi et mon expérience, moi et mon interprétation des ressources théoriques?

— Quelle signification a pour moi ce document?

— Quels sont les moyens que je me donne pour faire ma propre rétroaction sur mes interventions auprès des enfants, des parents et des collègues?

— Quelle valeur est-ce que j'accorde au rythme propre de l'enfant à l'intérieur du groupe?

— Est-ce que je m'interroge sur le lien entre mes interventions pédagogiques et les expériences passées ou actuelles des enfants au sein d'autres groupes?

— Quelle est ma réaction devant un enfant qui, parfois, entre en compétition avec moi?

— Qu'est-ce qui m'apparaît plus important : la réussite d'une activité effectuée avec les enfants ou l'impact que cette expérience peut avoir auprès d'eux?

— Quelle forme d'interaction est-ce que je privilégie entre les enfants et moi?

— Quels comportements souhaiterais-je améliorer chez moi?

***Observation de l'enfant***

*L'éducateur utilise tous les éléments du quotidien pour observer et pour mieux connaître les enfants de son groupe ; c'est à lui de donner une valeur positive à ces observations.*

— Quelle forme de support est-ce que j'offre à la conquête de l'initiative des enfants?

— Suis-je attentif aux manifestations de stéréotypes sexuels?

— Suis-je attentif aux enfants manifestant des besoins spéciaux?

— Est-ce que j'accorde une attention égale aux enfants plutôt actifs qu'aux enfants tranquilles?

— Quelles sont les précautions que je prends pour protéger la santé physique et la sécurité de l'enfant lorsqu'il met ses forces à l'épreuve?

— Est-ce que je tiens compte du besoin des jeux d'imitation et d'imagination chez l'enfant?

— Est-ce que je considère l'utilisation des modèles prédessinés (stencils, coloriage, peinture à numéro, etc.) comme une forme d'expression vraiment créatrice?

— Quelle place est-ce que je réserve aux activités de lecture, d'écriture et de calcul systématique à l'intérieur de la journée, et à quoi est-ce que j'attribue ce choix?

***Interaction professionnelle***

*L'éducateur tient compte des autres adultes qui interviennent également auprès de l'enfant. C'est à lui d'amorcer des échanges.*

— Quelle place occupent réellement les parents dans mon fonctionnement quotidien?

— Suis-je à l'aise devant la place prise par les parents?

— Est-ce que les parents semblent, par ailleurs, se sentir à l'aise et suffisamment acceptés dans la garderie?

— Est-ce que je cherche à échanger avec les autres éducateurs de la garderie sur des questions professionnelles afin de prendre des décisions concertées sur l'approche pédagogique?

— Suis-je capable de remplacer à la dernière minute l'éducateur qui est responsable d'un autre groupe d'enfants à la garderie?

— Est-ce qu'il m'arrive de discuter du problème d'un enfant en sa présence ou devant d'autres personnes non concernées?

— Quelles occasions est-ce que je me donne pour me ressourcer?

## Résumé

Entre quatre et six ans, l'enfant est à la conquête de ses propres initiatives. Soucieux de son autonomie relative, il devient de plus en plus capable d'agir sur son environnement afin de découvrir, d'explorer, de combiner des matériaux et d'évaluer ses propres capacités intellectuelles, physiques et sociales. Ainsi, progressivement, ses gestes s'harmonisent et il parvient à mieux maîtriser son corps. Son besoin de bouger demeure cependant très présent.

Sur le plan des interactions sociales et affectives, il s'intéresse au contact avec d'autres enfants, même s'il éprouve encore des difficultés à se représenter le point de vue de l'autre. C'est ainsi que des rapports avec l'entourage restent relativement ambigus. D'une part, il a un sens de la possession assez fort ; il rapporte tout à lui-même et il comprend le fonctionnement de son monde grâce à la relation qu'il établit avec lui-même ; il est encore très égocentrique. D'autre part, il n'est pas encore assez bien équipé pour atteindre un niveau de symbolisation et d'abstraction intellectuelle, même si certaines expressions verbales laissent croire qu'il possède déjà les concepts de base. Par exemple, lorsque l'enfant rassemble trois voitures d'un côté et place une quatrième de l'autre côté, il établit des catégories, démarche qui prépare la pensée pour des additions et des soustractions ultérieures. Mais, même si l'enfant disait qu'il a quatre voitures au total, il serait prématuré de conclure qu'il peut additionner.

Quoique présenté de façon globale, ce bref portrait de l'enfant de quatre à six ans suggère que la découverte de son monde a été essentiellement orientée par le jeu. L'apprentissage se fait de façon naturelle et informelle, et il prend toujours sa forme dans l'activité de l'enfant. De préférence, cette activité naît de sa propre initiative et s'enrichit avec le support, l'élargissement et la supervision compréhensive de l'éducateur. La fonction éducative du jeu, qui tend à favoriser le processus de développement de l'enfant sous tous ses aspects (intellectuel, social, affectif, langage verbal, physique et physiologique), doit donc avoir priorité sur la fonction d'enseignement formel parfois adoptée dès l'âge de quatre ans. Cette forme d'apprentissage est passive et elle ne correspond pas aux besoins réels de l'enfant de cet âge.

En effet, avec l'avènement de la technologie et l'accessibilité à une plus grande variété de « matériel éducatif », certains parents ainsi que quelques milieux de garde ont amené le jeune enfant à une accélération des apprentissages formels tout en substituant ainsi des habiletés cognitives, motrices et langagières propres au niveau préscolaire. Il devient inutile de remplacer le jeu par l'activité dirigée d'apprentissage avant l'âge de six ans et plus, car la plupart des enfants ne possèdent pas encore le niveau de conceptualisation nécessaire pour décoder réellement des lettres et des chiffres. De plus, le niveau d'abstraction mentale est encore insuffisant pour retenir longtemps ces concepts. À cela, il convient d'ajouter que l'enfant n'a pas toujours intégré complètement le sens de gauche et de droite dans un espace donné (latéralité). En ce qui concerne ses habiletés motrices, sa main manque encore de force pour permettre le dessin régulier des symboles concernés.

Par ailleurs, l'enfant parviendra, au cours de ces années, à se préparer à une telle performance dans la mesure où le service de garde lui procurera suffisamment d'occasions de s'exercer avec du matériel de manipulation, de construction, d'imagination, d'orientation dans le temps et dans l'espace, ainsi que d'expression verbale, artistique, rythmique et corporelle.

Enfin, il convient de souligner un problème qui demeure présent tout au long de ce volume. Bon nombre d'enfants de cinq ans fréquentent simultanément un milieu de garde et une classe maternelle régulière. Cela peut créer, entre autres, des répétitions d'activités, des incongruités dans l'approche pédagogique, conduisant à des sentiments d'insécurité, à un désintérêt et à un manque de continuité pour l'enfant.

Il demeure donc crucial que, dans l'esprit d'un support à la conquête de l'initiative graduelle de l'enfant, les éducateurs demeurent extrêmement vigilants et sensibles au phénomène des trois milieux de vie, tels que connus par beaucoup d'enfants aujourd'hui qui passent de la maison à la garderie, à l'école, à la garderie et à la maison, le tout dans l'espace d'un maximum de dix à onze heures par jour.

# Conclusion

Tout au long de ce document, le souci de traiter l'enfant d'âge préscolaire comme un tout harmonieux en constante évolution et interaction avec son environnement demeure très présent. Son environnement étant la famille, la garderie et le milieu où il habite, il serait juste de s'attarder aux éléments d'interaction de la famille avec la garderie ainsi qu'à l'importance pour l'enfant de vivre des expériences variées en dehors du foyer. Nous considérons cependant que ces sujets méritent une attention particulière qu'on ne pourrait minimiser en quelques paragraphes dans cette série. Par ailleurs, nous n'avons pas développé en détail des sujets tels que la participation des parents, les liens garderie-école, les besoins particuliers des enfants et du personnel allophones, ni des mesures particulières à prévoir pour les enfants souffrant d'un handicap sensoriel, physique ou mental. Cependant, le lecteur est encouragé à essayer de déceler, d'adapter et d'améliorer des situations susceptibles de l'aider pour des cas particuliers. Il est à souhaiter que d'autres documents s'ajoutent à cette série, pour permettre d'approfondir les thèmes qui sont moins développés dans le présent document.

Enfin, la présentation sommaire de la dimension des activités physiologiques est délibérée ; ce thème est traité dans le présent document dans une perspective plus globale que strictement descriptive, de manière à rappeler au lecteur l'importance également significative de cet aspect de la croissance. Le lecteur trouvera aussi, dans la liste de documents disponibles à l'Office des services de garde à l'enfance, une série d'ouvrages portant sur la nutrition et sur les habitudes alimentaires.

Bien que l'impact possible de la garderie sur le développement de l'enfant ne fasse pas encore l'unanimité, il est déjà reconnu que la qualité des soins reçus et la qualité du climat psychologique sont deux pôles essentiels qui déterminent le type d'expérience vécue à la garderie. En conséquence, miser sur la valeur positive des interventions éducatives et du caractère social de ce milieu de vie collectif constitue pour l'enfant une voie certaine vers des gains à long terme.

# RÉFÉRENCES

AIMARD, Paule, *L'Enfant et le langage*, Villeurbanne, France, Éditions Simep, 1972.

BARCLAY MURPHY, Lois, « Children under Three Finding Ways to Stimulate Development, issues in research, dans *Children* 16, 46-52, 1969.

BERGES, J. et LEZINE, I., *Test d'imitation des gestes*, Paris, Masson & Cie, 1963.

BETSALEL-PRESSER, Raquel, *Centre de jour éducatif : implications psycho-pédagogiques d'un programme destiné aux enfants de moins de deux ans*, Thèse de doctorat présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal, 1974, (inédite).

BRIDGES, K.M.B., « Emotional Development in Early Infancy », dans *Child Development* 3, 1932, 324-341.

CALDWELL, Bettye M., « What Is the Optimal Learning Environment for the Young Child ? », dans *American Journal of Orthopsychiatry*, 37, 1967, pp. 8-21.

CENTRE NATIONAL D'INFORMATION SUR LA GARDE DE JOUR (Le), *La Garde de jour des enfants*, Ottawa, Direction du régime d'assistance publique du Canada, 1973.

CLOUTIER, R. et L. DIONNE, *L'Agressivité chez l'enfant*, Montmagny, Edisem, Le Centurion, 1981.

COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE QUÉBEC, *Psychomotricité-maternelle 4 ans : Document de travail destiné aux jardinières des classes maternelles — 4 ans*, Québec, 1973.

CRATTY, J. Bryan, *Perceptual and Motor Development in Infants and Children*, Londres, MacMilan, 1970.

DOLL, E. *Vineland Social Maturity Scale Circle Pines*, Minnesota, American Educational Guidance Services, 1953.

ERIKSON, E.H., *Enfance et Société*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

EVANS, E.B., Beth. SHUB and Marlene WEINSTEIN, *Day Care*, New York, Beacon Press, 1971.

FEIN, Greta and Alison CLARKE-STEWART, *Day Care in Context*, New York, Wiley, 1973.

GAGNÉ, G. et M. PAGE, *Études sur la langue parlée des enfants québécois*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1981.

GARON-DUPONT, Denise, *Les étapes du développement de l'enfant de la naissance à six ans*, document inédit préparé pour le comité conjoint du ministère des Affaires sociales, du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Immigration sur les services de garde, Gouvernement du Québec, 1975.

GESELL, A. et F.L. ILG, *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, Presses universitaires de France, 5e édition, 1967.

GESELL, A., *Le Jeune Enfant dans la civilisation moderne*, Paris, P.U.F., 11e édition, 1980.

GETTY, L. et M. LEMAY, *Prévenir le bégaiement, c'est possible*, Longueuil, Prolingua, 1980.

GORDON, IL., *Baby Learning Through Baby Play*, New York, St. Martin's Press, 1970.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse, « Intelligence et affectivité chez le jeune enfant », dans *Actualités pédagogiques et psychologiques*, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962.

GOUIN-DÉCARIE, Thérèse et Marcelle RICARD, « La Socialisation du nourrisson », dans *La Recherche*, 139, décembre 1982.

GRIFFITHS, R., *Record Form for Use with the Griffiths' Mental Development Scale for Testing Babies from Birth to Two Years*, Londres, Child Development Research Center, 6e édition révisée, 1965.

GRIFFITHS, Ruth, *The Abilities of Young Children*, Londres, Child Development Research Center, 1970.

HONING, Alice, S. and R.J. LALLY, *Infant Caregiving*, New York, Media Projects incorporated, 1972.

KEYSERLING, Mary D., *Windows on Day Care*, New York, National Council of Jewish Women, 1972.

KRITCHEVSKY, Sybil, Elisabeth PRESCOTT and Lee WALLING, *Planning Environments for Young Children - Physical Space*, Washington, National association for the education of young children, 1969.

LEACH, P., *Votre enfant de la naissance à l'école*, Paris, Albin Michel, 1979.

LEVY, Janine, *L'éveil du tout-petit*, Paris, Éditions du Seuil, 1972.

LEZINE, Irène, « Rôle des jeux et des jouets dans la vie de la crèche », dans *Les soins aux enfants dans les crèches* (pp. 99-107), Cahiers de santé publique n° 24, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1965.

LEZINE, Irène, *Psychopédagogie du premier âge*, Presses universitaires de France, Paris, 2e édition révisée, 1969.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Guide pédagogique : Le langage au préscolaire*, Gouvernement du Québec, Direction générale des moyens d'enseignement, 1982.

PAINTER, Geneviève, *Teach Your Baby*, New York, Simon and Schuster, 1971.

PIAGET, J., *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 6e édition 1968, 1936.

PIAGET, J., *La Construction du réel chez l'enfant*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux, 4e édition 1967, 1937.

PIAGET, J., *La Formation du symbole chez l'enfant. Imitation, jeu et rêve. Imitation et représentation*, Actualités pédagogiques et psychologiques, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 4e édition 1968, 1945.

PIAGET, J., *Six études en psychologie*, Genève, Éditions Gonthier, 1964.

PICKLER, E., *Le Développement moteur des enfants*, Paris, Presses universitaires de France, 1979.

PIERRE-JOLY, Régine, *Programme de développement psycholinguistique, Rapport de recherche*, Bureau de psychologie, C.E.C.M., 1978.

PRESCOTT, Elizabeth, Elizabeth JONES and Sybil KIRTCHEVSKY, *Day Care as a Child-Rearing Environment*, Vol. II, Washington, National association for the education of young children, 1972.

PROVOST, M., D. GARON et C. LARSEN, *Impact des garderies sur les jeunes enfants. Où va le Québec ?* Avis sur les services de garde, Comité de la santé mentale du Québec, ministère des Affaires sociales du Québec, 1983.

REYMOND-RIVIER, Berthe, *Le Développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Mardaga, 1977.

RICIUTTI, M.N. and A. WILLIS, *A Good Beginning for Babies. Guidelines for Group Care*, National association for the education of young children, Washington, D.C., 1975.

ROBINSON, H.B., « From Infancy Through School », dans *Children*, n° 16, 62, 1969.

STEVENS, Karen, « Equipping and Arranging a Room for Kindergarten », dans Sylvia Sunderlin, Nan Gran (Eds.) : *Housing for Early Childhood Education* (pp. 53-57), Washington, Association for childhood education international, 1968.

VAYER, Pierre, *Le Dialogue corporel: l'action éducative chez l'enfant de 2 à 5 ans*, Paris, Éducation psychomotrice, 1971.

VINEL, Claude, *Les Jeux et l'enfant de 5 à 12 ans*, Paris, Amphora, 1980.

WHITE, B.L., *The First Three Years of Life*, New York, Avon, 1978.

WOLFF, P.H., « What We Must and Must not Teach our Young Children from What We Know About Early Cognitive Development », dans *Clinics in Developmental medicine*, 33, 1969, pp. 7-19.

YARROW, L.J., « Mesures et définitions des effets du milieu pendant la toute première enfance », dans *Les Soins aux enfants dans les crèches* (pp. 145-154), Cahiers de santé publique n° 24, Genève, Organisation mondiale de la santé, 1965.

ZAZZO, René *et al.*, *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant*, Tome I, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1958.

## Lectures recommandées

CLOUTIER, R. et R. TESSIER, *La Garderie québécoise*, Québec, Les Éditions Laliberté, 1981.

CLOUTIER, R. et L. DIONNE, *L'Agressivité chez l'enfant*, Montmagny, Édisem Le Centurion, 1981.

COHEN, D., *Faut-il brûler Piaget ?*, Paris, Retz, 1981.

DENNER, A. et J. DANA, *L'Environnement de l'enfant*, Paris, Seuil, 1973.

DE SAUSSOIS, N., *Activités en ateliers à l'école maternelle organisées / animées*, Collection Pratique pédagogique, numéro 27, Paris, Armand Collin, 1980.

DE SAUSSOIS, N., DUTILLEUL, M.B. et GILABERT, H., *Les enfants de 2 à 4 ans à l'école maternelle*, Collection Pratique pédagogique, numéro 40, Paris, Armand Collin, 1983.

DE SAUSSOIS, N., *Le temps qu'il fait, le temps qui passe, Activités pour les ateliers à l'école maternelle*, Collection Pratique pédagogique, numéro 36, Paris, Armand Collin, 1983.

LEACH, P., *Votre Enfant de la naissance à l'école*, Paris, Albin Michel, 1979.

LEWIS, D., *Le Langage secret de votre enfant*, Paris, Belfond, 1980.

MONTAGNER, H., *L'enfant et la communication*, Paris, Permond-Stock, 1978.

PAINTER, G., *Guide des activités du tout-petit*, Paris, Calmam-Levy, 1973.

# Liste des publications de L'Office des services de garde à l'enfance

- *Documents d'information et rapports de recherche publiés par l'Office et distribués en quantité limitée*
- BOUCHARD, Lucette et Rénée SPAIN. *Les services de garde au Québec: une vue d'ensemble*. 29 septembre 1982. 64 p.
- BOUCHARD, Lucette et Renée SPAIN. *Child Day Care Services in Québec An Overall View*. 29 septembre 1982, 67 p.
- BOUCHARD, Suzanne. *Faire garder ses enfants chez une gardienne reconnue. Profil de la clientèle des agences de services de garde en milieu familial au Québec en 1982*. Collection Études et recherches. Volume 3. Québec. Office des services de garde à l'enfance, 1983. 74 p.
- BOUCHARD, Suzanne. *Garder chez soi les enfants des autres. Profil des gardiennes reconnues par les agences de services de garde en milieu familial au Québec en 1982*. Collection Études et recherches. Volume 2. Québec. Office des services de garde à l'enfance 1982. 162 p.
- BROUILLET, Chantale, Céline MERCIER et Réjean TESSIER. *Des garderies malgré tout. Situation des garderies au Québec en 1981*. Collection Études et recherches. Volume 1. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1981. 229 p.
- BROUILLET, Chantale. Créer un cadre de vie en garderie. *Guide d'élaboration d'un programme d'activités*. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1984.
- DESJARDINS, Ghislaine et Éric ALSÈNE. *L'histoire des garderies au Québec entre 1968 et 1980*. Collection Études et recherches. Volume 4. Québec. Office des services de garde à l'enfance. 1984. 142 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Situation actuelle et perspectives de développement des services de garde à l'enfance au Québec 1983-1988*. Longueuil. 1983. 215 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1980-81. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1981. 91 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1981-1982. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1982, 59 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1982-1983. Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel. 1983, 31 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Rapport annuel 1983-1984, Office des services de garde à l'enfance*. Québec. Éditeur officiel, 1984, 40 p.
- OFFICE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE. *Répertoire des politiques administratives*. Document de référence préparé par le Secrétariat général. Longueuil. Novembre 1982.

- **Dépliants publiés et distribués gratuitement par l'Office**

- À la garderie on se fait beaucoup d'amis
- Day care is for making friends

- L'aide financière aux parents
- Financial assistance for parents

- Comment choisir une garderie ?
- Choosing a day care centre

- Ouvrir une garderie
- Opening a day care centre

- Participer à la garderie pourquoi ?
- It's your day care centre lend it a hand !

- Pour sa garderie quel statut juridique choisir ?
- Day care centres : their legal status

- Qui paye pour les services de garde à l'enfance ?
- Day care services : who foots the bill ?

- La garde en milieu familial
- Home day care

- Les services de garde à l'enfance au Québec. Renseignements généraux.

- **Périodique bimestriel publié et distribué gratuitement par l'Office sur demande d'abonnement.**

- Petit à Petit

- **Guide répertoire des services de garde en garderie et en milieu familial publié et distribué gratuitement par l'Office**

- Où faire garder nos enfants ?

**Office des services de garde à l'enfance**
201, place Charles-Lemoyne
3e étage
Longueuil (Québec)
J4K 2T5

**Téléphone**
Pour les appels provenant de la région de Montréal: **670-0920**
Pour les appels provenant de l'extérieur de la région de Montréal: **1-800-361-7060**

# Ressources pour la petite enfance

**Centre de la petite enfance/Hull**
45, rue Ducharme
Hull (Québec)
J8Y 3P7
(819) 778-3527

**Comité petite enfance**
388, rue Lamarre
Longueuil (Québec)
J4J 1T2
(514) 463-2850
(CLSC Longueuil est)

**Service de prêt de matériel pour nourrissons**
2, 7e Rue, C.P. 790
Forestville (Québec)
G0T 1E0
(418) 587-2212
(CLSC de Forestville)

**Association canadienne pour la santé mentale**
550, rue Sherbrooke ouest
Suite 1080
Montréal (Québec)
H3A 1B9
(514) 849-3291

**Programme éducatif Passe-Partout**
600, rue Fullum
8e étage
Montréal (Québec)
H2K 4L1
(514) 873-4670

**Centres anti-poison**

**Hôpital Sainte-Justine**
3175, chemin Côte Sainte-Catherine
Montréal (Québec)
H3T 1C5
(514) 731-4931

**Hôpital de Montréal pour enfants**
2300, rue Tupper
Montréal (Québec)
H3H 1P3
(514) 937-8511

**Centre hospitalier de l'université Laval**
2705, boul. Laurier
Sainte-Foy (Québec)
G1V 4G2
(418) 656-8090

**Service consultatif sur le cadre de vie de l'enfant**
Bureau national
Rue Albert
Ottawa (Ontario)
K1A 0P7

**La garderie, une expérience de vie pour l'enfant** s'adresse à toute personne concernée par la qualité du développement de l'enfant de la naissance à six ans.

Cette série comprend trois volets :
— l'âge de la recherche de l'identification de 1 à 24 mois ;
— l'âge de la démarche vers l'autonomie, de 2 à 4 ans ;
— l'âge de la conquête de l'initiative, de 4 à 6 ans.

Les auteures, Raquel Betsalel-Presser et Denise Garon, proposent ici une démarche pratique susceptible de servir de départ à la création de nouvelles situations qui stimuleront le développement global de l'enfant.

**La garderie, une expérience de vie pour l'enfant** est un instrument concret et bien documenté ; c'est un outil de réflexion fondé sur la connaissance même des caractéristiques de l'enfance. Il met en relief l'importance de l'intervention éducative fondée sur les capacités et les possibilités de chaque enfant.

Gouvernement du Québec
**Office des services de garde à l'enfance**

Imprimé au Québec, Canada